الدكتور سعيد إسماعيل على

التعليم
فى ظلال ثورة يوليو
١٩٥٢

عالم الكتب

مقدمـــة

عندما قامت ثورة يوليو كنت - مثل غيرى - أمضى عطلة الصيف التى تلت نجاحنا فى الصف الأول الثانوى (النظام القديم، حيث كانت التعليم الثانوى خمس سنوات)، ولا أستطيع أن أصف للقارئ مشاعر الفرح والغبطة التى ملأت كل جوانحى، ذلك أن الله عز وجل كان قد أتاح لى فرصة المتابعة المستمرة لفيضان الحركة الوطنية وخاصة منذ بداية حكومة الوفد فى ١٩٥٠، وهذا الكم المذهل من الصحف والمجلات متباينة الاتجاهات التى كانت تصدر فى عهد الوفد مما لم أر له مثيلا حتى اليوم، وخاصة فى مدى حرية التعبير التى كانت متاحة، وكان على رأس هذه الصحف صحف مصر الفتاة التى ما أن تصادر صحيفة، حتى تظهر أخرى بدلا منها، ثم يحكم مجلس الدولة بعودة الصحيفة المصادرة، فتتكاثر صحف مصر الفتاة، بكل ما كانت تحمله من موضوعات ساخنة وأسلوب حاد فى النقد، وكانت هكذا أيضا مجلة روزاليوسف.

وازداد الموقف اشتعالا بإلغاء معاهدة ١٩٣٦ فى أكتوبر ١٩٥١، وما ترتب عليها من حركة مقاومة للاحتلال الإنجليزى فى منطقة قناة السويس، لتبلغ المأساة ذروتها فى معركة الشرطة بالإسماعيلية فى ٢٥ يناير ١٩٥٢، ثم حريق القاهرة فى ٢٦ يوليو، وبعد هذا يجثم على صدر البلاد عهد كئيب زاد الأمر سوءا، وإن عجل بقيام الثورة.

كل هذه الأحداث وغيرها جعلت القضية الوطنية محور حياتنا، مع صغر سننا، وجعلت الهم العام بؤرة التفكير، وصار الحلم الكبير لا يكف عن مداعبة عقولنا وقلوبنا بأن تتخلص مصر من كابوس الاحتلال ومراكز الفساد الداخلى، وتصبح قوة تستحقها بحكم مكانتها.

وعندما قامت الثورة كانت آذاننا لا تكاد تفارق الراديو إلا قليلا، وكانت المارشات العسكرية تدق على قلوبنا بالفرح والسعادة، حيث يصدر بين حين وآخر من القرارات ما كان يجسد العديد من الأمانى التى تطالما حلمنا بها، وتتدفق الأغانى والأناشيد فنزداد فرحا وكأننا نريد أن نطير فى السماء سرورا وبهجة.

وحتى عندما اندلعت أزمة مارس ١٩٥٤، كانت مشاعرى مع ضباط الثورة وسعدت عندما تقرر أن تبقى الثورة.

لكن الحق أقول، أننى بدأت أشعر ببعض ضيق عقب ما كان يتم من اعتقالات ومحاكمات للإخوان المسلمين، فقد كنت أعرف بعض الطلاب من الزملاء والمعارف

يعتقلون ويعذبون، وهذه المحاكمات المحزنة التى كانت تجرى فى محكمة يرأسها ضابط يكاد أن يكون مختلا هو جمال سالم والذى وصلت به الجرأة أن يطلب من واحد ممن حوكموا بأن يقرأ سورة الفاتحة بالمقلوب !!

لكن الحال تغير عند تأميم قناة السويس .. عاد حب الثورة إلى قلبى، والتحمس لها والإيمان بزعيمها، حتى لقد هرعت إلى ميدان باب الحديد (رمسيس) حال عودة الزعيم من الإسكندرية لكى أحظى برؤيته، وما زالت صورته ماثلة أمام عينى حتى الآن وهو محمول على أكتاف الجماهير الحاشدة، حيث لم يكن هناك موطئ لقدم وهو بالبدلة ذات اللون الرمادى.

وطوال الفترة وأنا عاشق للثورة ولزعيمها، وإن لم يخل الأمر من حين لآخر من بعض ضيق بسيط لهذا الموقف أو ذاك.

وحتى الآن، وأنا أكتب هذه المقدمة فى يناير ٢٠٠٣، ما زلت كلما رأيت صورة عبد الناصر على شاشة التلفاز أو سمعت خطبة له، أو نشيدا من أناشيد الثورة، غمرتنى مشاعر كان هذا الرجل قد زرعها فينا وأججها، مشاعر نفتقدها الآن بقوة، مشاعر العزة والكرامة، وأننا لسنا نعالا فى أرجل القوى المهيمنة، حتى ولو جعنا مصداقا للمثل المعروف: تجوع الحرة ولا تأكل بثديها.

وهكذا لم أكن من أى شريحة أو فئة أضيرت من جراء الثورة كى أحمل لها حقا أسود، وفى الوقت نفسه، لم أنل شيئا من مغانمها إلا ما هو فى حدود المغانم القومية العامة.

ومن هنا فقد أقدمت على كتابة هذا الكتاب وأنا أشعر بقدر من الرضا أن لست من حملة مشاعر تضغط على الكاتب فتوجهه هذا الاتجاه أو ذاك.

وكانت عملية اختيار المراجع التى يمكن الرجوع مشكلة حقا ...

فقد تراوح عدد غير قليل منها بين أقصى اليمين، وأقصى اليسار، كتبها نفر لا يرون من الأمور إلا أنها إما أن تكون سوداء أو بيضاء، فنفر يحمل الثورة كل ما عانت مصر منه أو ما تزال تعانى، ونفر آخر يبرئها تماما ويعلو بزعيمها إلى سماء لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم.

من هنا حاولت أن أستبعد بعض الكتابات، فلم أستند إلى كتاب - مثلا - كتبه واحد أعلم أنه من الإخوان المسلمين، ولا إلى بعض الكتاب الذين يمكن إدخالهم فى زمرة "العاشقين إلى حد الجنون".

ومع ذلك فلا أخفى أن نتيجة قراءاتى قادتنى إلى نتائج وأحكام صدمتنى حقا وجعلتنى أعيد بعض حساباتى فأشعر بأن البعض إذا كان يردد، ردا على نقد الثورة بتورطها فى معارك كثيرة خارجية، بأن قضية التحرير لا تتجزأ، فلابد أن يتسق مع نفس المنطق، وبالتالى فيتأكد أن حرية المواطن لا تقل شأنا أبدا عن حرية الأوطان، وأن الانتصارات الكبرى لثورة يوليو لم تسر بنا إلى ما كنا نرجو لأننا افتقدنا هذا المنطق، بل ويصل الأمر بالبعض، عندما يتطرق الحديث إليها، إلى التهوين من شأنها، مع أنها، فى رأيى الخاص، هى جوهر القضية، أو بمعنى أصح فإن حرية المواطن وحرية الوطن هما وجهان لعملة واحدة، ولنتذكر أن من بين أسباب انهيار الاتحاد السوفيتى، رغم ما حققه من إنجازات مذهلة وصلت به إلى الكواكب الأخرى، كان افتقاد مواطنه لحرية الإرادة وحرية التعبير.. قدرته على أن يقول لا، وهو آمن أنه لن يضار فى عمله أو فى لقمة عيشه أو فى أهله.

وعندما تدور الحياة فى المجتمع حول شخص الزعيم، تتحول عملية التربية إلى دعاية وتلقين، ويشيع نهج الفرض والإملاء، فتفقد العملية التربوية مضمونها الحقيقى، ولا زلت أتذكر طوابير الصباح فى جميع المدارس، يوميا، والتلاميذ يرددون معا وبصوت واحد: ناصر، كلنا بنحبك، ناصر وحنفضل جنبك، ناصر.. فمهما كنا نحبه بالفعل، لكننا نحب مصر أكثر وجموع الأمة أكثر، فلم تدر مثل تلك الأناشيد حول مصر الوطن، لا مصر الزعيم؟

لا أريد أن أصادر على حق القارئ فى الاطلاع أولا على الحيثيات المتمثلة فى جملة فصول الكتاب ليخرج بالحكم الذى يهتدى إليه..

ولابد لى وأنا أختم هذه المقدمة من أن أشير إلى مسألة تتصل بالمادة العلمية التى بُنى منها الكتاب، فالكثرة الغالبة منها اعتمدت فيها على مكتبتى الخاصة والحمد لله، لكنى كنت راغبا فى الاطلاع على كم كبير من الصحف التى كانت تصدر خلال الفترة، ولم تكن ظروفى تسمح لى بالاختلاف إلى مصادرها للاطلاع عليها، وهذا ما جعلنى أتوقف بعض الوقت عن الشروع فى تنفيذ كتابة الكتاب.

ثم تذكرت فى الوقت نفسه مشكلة نعانى منها بالنسبة لطلبة الدبلوم الخاص، تخصص تاريخ التربية، فقد جرت العادة على تكليفهم ببعض الموضوعات التى يختارون من بينها لعمل بحث خاص بأعمال السنة، ومع الأسف الشديد كنت ألاحظ الهبوط التدريجى فى مستوى الطلاب، حتى وصل الأمر بى إلى قناعة بأن القيام ببحث بالنسبة إليهم قد أصبح عملية شكلية لا جدوى منها.

هنا بدرت لى فكرة، فلم لا أكلفهم بالمرور بعملية تدريب على كيفية جمع المادة التاريخية وتصنيفها وتحليلها ونقدها، وتكون المادة المختارة هذه المرة خاصة بفترة ثورة يوليو؟

راقت الفكرة لى، وشرعت أشرح للطلاب عناصر المادة المطلوب جمعها، وخاصة من الصحف، حيث الخبر والمقال والتحقيق الصحفى والفرق بين كل منها وأننا نريد المقالات، أما الأخبار والأحداث فلابد فيها من أن نعتمد على المصادر الرسمية من تقارير وقوانين ولوائح وقرارات.

وعندما تلقيت ما جمعه الطلاب، إذا بالكم الأكبر منها إلى درجة لا أبالغ أن أقول أنها لا تقل عن ٩٠% كان مصيره سلة المهملات، لأنها فى كثير من الأحيان تعلقت بتحقيقات صحفية وأخبار، على الرغم من التوضيحات التى قمت بها !

حتى المقالات، كان معظمها ذا تصوير شئ من الصعب قراءته إلا بالكاد.

وبالنسبة للوثائق الرسمية، وجدت أن كثرة منهم قد أتت لى - مثلا - بقرارات وزارية تتعلق بتسمية مدارس، أو الاستيلاء على أرض لإقامة مدرسة، أو الموافقة على سفر إلى الخارج، وما شابه هذه المسائل التى لم تكن تعنينى كثيرا، مما دل على ضعف قدرتهم على التعرف على ما يشكل "حدثا" تاريخيا تعليميا.

على أية حال، فلابد أن أوجه شكرى إلى هذه القلة التى وجدت فى بعض ما جمعت من مادة تاريخية، بعض ما ساعدنى بعض الشئ.

والله ولى التوفيق..

مصر الجديدة فى ٢٨ يناير ٢٠٠٣

الفصل الأول
البنية المجتمعية

مقدمـــــــة:

أصبح من المسلم به فى الأدبيات التربوية منذ عدة عقود القول بأن التعليـــم دالـــة لجملة من المتغيرات المجتمعية، تموج بها ميادين السياسة والاقتصاد والديـــن والثقافـــة وغيرها، وأصبح مشهورا أيضا - فى السياق نفسه - القول بأن التعليم منظومة فرعيـــة من منظومات البنية المجتمعية الكلية، وهذا وذاك مما يتسق مع المنطق، ويقبله العقـــل لأن التحليل الدقيق لعناصر المنظومة التعليمية يظهرنا بما لا يدع مجـــالا للشـــك أنـــها تتصل أوثق ما يكون الاتصال بكل المنظومات المجتمعية، مما يجعلها قابلة للتأثر بـــها والتأثير فيها.

ومن هنا يصبح من غير المقبول، عند دراسة التجربة التعليمية فى مجتمع ما، فـــى أى فترة من فترات التاريخ، أن يقدم الكاتب لقارئه، المنظومة التعليمية وكأنها تعيش فى فراغ معزولة عن سياقاتها المجتمعية، ولو تخيلنا على أسوأ الفروض أن غفـــل كـــاتب عن هذا فقدم حديثه عن التعليم منعزلا، فإنه لا يكون أمينا مع قارئه، لأن شرط الكتابـــة العلمية عامة والكتابة التاريخية خاصة أن تتيح للقارئ فرصة الفهم والتفسير والوقـــوف على العلل والأسباب، وهذا لا يتأتى إلا إذا وضعنا أمام القارئ صورة كلية عامة عـــن السياقات المجتمعية التى تمت فيها التجربة التعليمية.

ونحن نقول "صورة كلية عامة" عن قصد، ذلك أن التفصيل يخرج مؤرخ التعليم عـن وظيفته، فضلا عن أنه يمكن أن ينحرف بالقارئ عن الوقوف على العلل والأسباب ذات الصلة الوثيقة بما جرى على الساحة التعليمية. ولعل هذا يفسر للقارئ أننا اخترنا زوايـا رؤية بعينها، وجوانب بذاتها من مسيرة ثورة يوليو ١٩٥٢ فى مصر، هى التى رأينـــا أنها بالفعل كانت ذات أثر فعال فى التجربة التعليمية إن سلبا أو إيجابا.

وقد عانينا كثيرا فى اختيار المادة العلمية التى يمكن أن نبنى بها دراستنا، ذلـــك أن بعض الباحثين إذا كانوا يشيرون إلى ندرة المادة العلمية المتصلة بموضوع دراســـتهم، فإننا على العكس من ذلك، تمثلت الصعوبة الكبرى أمامنا فى وفرة المكتوب عن ثـــورة يوليو سياسيا واقتصاديا وعسكريا وثقافيا بدرجة لم نكن نتصورها، وليس هذا فحســـب، بل ماذا يفعل الباحث عندما يرى هذه الوفرة تتراوح فى تحليلاتها وأحكامها بين أقصـــى

اليمين إلى أقصى اليسار، تماما مثلما تقرأ عن شئ يقول واحد عنه أنه أبيض، ويقـــو' آخر أنه أسود، أو أمام مشروب يقول واحد أنه مر علقم، وآخر أنه حلو مثل الشهد !

إنها عملية إبحار فى بحر متلاطم الأمواج حقا... فى مناخ عاصف فعلا !!

من الانقلاب إلى الثورة:

فمنذ أن بدأت التباشير الأولى ليوم ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢، كانت كل الدلائل تشـــير إلى أننا أمام "انقلاب عسكرى"، حيث أن الانقلاب حدث عارض لا يغير نظـــام الحكـــم غالبا، وإنما يستبدل شخصية الحكام، ولا يقوم على المشاركة الشعبية، كما أنـــه يعتمـــد على سطوة القوة العسكرية، وليس هذا تجنيا منا، فالمحرك الرئيسى لهذا اليـــوم وهـــو جمال عبد الناصر قد استخدم لفظ "انقلاب" فى وصف حركة الجيش التى قام بها فكتب: (كيف دبرنا هذا الانقلاب؟) فى عدد أول أكتوبر ١٩٥٢ علـــى صفحـــات أول مجلـــة تصدرها الثورة، مجلة (التحرير).

وكان أول كتاب ظهر عن الحدث الكبير، يحمل عنوان (حقيقة الانقلاب الأخير فـــى مصر)، حيث ظهر فى أكتوبر ١٩٥٢ (النهضة المصرية) لاقتصادى مرموق كان لـــه دور كبير فى إصدار قانون الإصلاح الزراعى فى سبتمبر ١٩٥٢، ألا وهو الدكتـــور راشد البراوى.

وفى حديثه إلى اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، مساء ٢٥ نوفمـــبر ١٩٦١، قال عبد الناصر (ص١٠): "لم يكن فى خاطرنا بأى حـــال مـــن الأحـــوال أن نحكم، ولكننا كنا نعبر عن أمل الشعب فى القضاء على الملكية الفاسدة والقضاء علـــى حكم القصور وحكم الحاشية، وحكم السفارات الأجنبية، وحكم أعوان الاستعمار.. ".

ومن هنا فقد شاعت تسميتها بـــ "الحركة المباركـــة" و"العـــهد الجديـــد" و"النهضـــة المباركة"، ولم تستخدم كلمة "ثورة". لقد كان ثوار يوليو يستهدفون فـــى البدايـــة القيـــام بانقلاب محدود لإسقاط حاكم هو فاروق مع إجراء بعض التطهير والإصلاح فى الحيـــاة السياسية، مع الا حتفاظ بنظام الحكم السابق الذى أرساه دســـتور ســـنة ١٩٢٣ (عبـــد العظيم رمضان، ص ١٢).

ومما يذكر أن رئيس مجلس قيادة الثورة فى ذلك الحين، وهو اللواء محمد نجيـــب، كان يظهر كراهيته لكلمة "الثورة"، ويفضل عليها كلمة "النهضة"، بل لقد أعلن "محاربـــة كل شئ يرمى إلى تغيير فجائى أو غير فجائى بقدر المستطاع"، كمـــا كتبـــت جريـــدة المصرى فى ٥٢/١١/١٢. لكن هذا قد أثار طه حسين فكتب فى مجلة التحريـــر (أول

ديسمبر ٥٢) عن (روح الثورة) انتقد فيه محمد نجيب، وأكد أن كلمة الثورة أدق معنى وأصدق دلالة وأجود تصويرا للحياة التى نحياها منذ شهور.

ولم تدرك الصحافة أن مصر تشهد بداية ثورة، فكانت عناوين جريدة (المصرى): "على ماهر يؤلف الوزارة الجديدة. اللواء محمد نجيب بك يقود حركة عسكرية مفاجئة. القائمون بالحركة يقبضون على الفريق حسين فريد بك. مظاهرات عسكرية بالدبابات والطائرات فى الشوارع والميادين. احتلال الإذاعة ومكاتب ماركونى".

وقال محمد نجيب لمندوب جريدة الأهرام: "سننتهى هذه الحركة بعد أن يتم تأليف الوزارة" ! (محسن محمد، ص ١٣٥).

ونقرأ البيان الأول الذى أذيع صباح أول يوم فنجده بعد أن يشير إلى ما كان من فساد وخيانة: "... وعلى ذلك فقد قمنا بتطهير أنفسنا وتولى أمرنا فى داخل الجيش رجال نثق فى قدرتهم وفى خلقهم وفى وطنيتهم"، فضلا عن الإشارة إلى اعتقال بعض قادة الجيش السابقين وتطمين الأجانب، والتشديد على التزام السكينة والهدوء، وهكذا بدا الأمر وكأنه بالفعل مجرد حركة لتطهير الجيش !! (أحمد حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو، ج١، ص ٢٠٧).

لكن عبد اللطيف البغدادى، عضو مجلس قيادة الثورة، كتب فى مذكراته (ج١، ص ٤٩) أنهم كانوا قد وضعوا خطة "الانقلاب" من مراحل ثلاث: الأولى، العمل على السيطرة على القوات المسلحة، الثانية: السيطرة على جهاز الحكومة المدنى، الثالثة، التخلص من الملك فاروق.

ولعل هذا ما دفع المستعرب السوفيتى "كوفتونوفيتش" إلى أن يكتب (ص ١١٥) مؤكدا أن أحد ملامح انقلاب ٢٣ يوليو أنه كان عسكريا صرفا، ولم يجذب المشاركين فيه أيا من الأحزاب أو التنظيمات السياسية القائمة آنذاك إلى مجرى الأحداث، إذا استثنينا المشاركة غير المباشرة لبعض أعضاء التنظيم الماركسى (حدتو)، والإخوان المسلمين. وأكثر من ذلك فقد كان انقلاب ضباط وحسب. أما الجنود وصف الضباط فلم يسع أحد لتفسير أهداف ومهام تنظيم الضباط الأحرار لهم. وحتى أثناء التحرك المسلح، كان الجنود المشاركون مشاركة مباشرة فى الأحداث ينفذون بلا وعى أوامر ضباطهم الذين كانوا يثقون - بشكل عام - فى وطنيتهم ويؤمنون بهم.

وهكذا قام الضباط الأحرار بانقلاب عسكرى، كان الأمل ضعيفا فى نجاحه، ثم فرضوا مطالبهم العسكرية، فاستجيب لهم، فإذا بهم يطالبون الملك بالتخلص من أعوانه وحاشيته الفاسدة، فلم يتردد الملك فى تنفيذ طلباتهم، فإذا بهم يطالبون برحيله وتنازله

عن العرش، فلم يتردد مرة أخرى فى الاستجابة لهم... وهكذا، نمــت حركــة الجيــش وكبرت وكسبت أرضا بعد أخرى، إلى أن تمكنت تماما من السلطة فتحولت إلى ثــورة واتجهت لقلب المجتمع (عادل حمودة، ص ٧٧).

لكن كان هناك تناقض يصعب تجاهله، فالجيوش، فيما يؤكد منظر الثــورة محمــد حسنين هيكل (أزمة المثقفين، ص ٣٩) ليست بالطبيعة طليعة الثــورات، إذ الجيــوش بالطبيعة هى حماية الأمر الواقع، بينما الثورة، بالطبيعة، هى محاولــة تغييــر الأمــر الواقع، مما يشير إلى ترجيح حدوث صدام بين الإثنين.

ويحل هيكل هذا التناقض بالتنبيه إلى أن الطليعة التى تحركت من الجيش، لم تتحرك بحكم وجودها فى صفوفه، وإنما تحركت بحكــم إحساســها وتجاوبــها مــع إحســاس الجماهير، مما حتم على هذه الطليعة أن تخرج مــــن صفــوف الجيــش وأن تمــتزج بالجماهير، وأن تمضى فى التعبير عن مطالبها وأن تبدأ العمل الثورى تحقيقــــا لــهذه المطالب (أزمة المثقفين، ص ٢٧).

والحق أن كل حركة ثورية تمر عادة بمرحلتين: مرحلة التمرد، بمعنى رفض الأمــو الواقع من دون أن يكون هناك بديل، ثم مرحلة الثورة بمعنى رفض الأمر الواقع مــــع وجود البديل لإحلاله محل الأمر الواقع المرفوض (فؤاد مطـــر، ص ١٢٠)، وكــانت حركة الضباط فى البداية نوعا من أنواع التمرد، جماعة ترفض الأمر الواقــع، ولــدى أفرادها تصور متمثل فى ستة مبادئ، لكن هذه المبادئ لم تكن تشكل منــهجا عقائديــا، إنما كانت نوعا من الآمال.

ولقد قامت ثورة يوليو من دون أن يكون هنالك وضوح كاف بالنسبة إلــى الوضــع الطبقى فى مصر، والثورة فى معناها الحقيقى هى نقل الثروة والســلطة إلــى أوســع الجماهير، ولكى يتم تنفيذ ذلك يجب أن يكون الواقع واضحا، ولم يكــن هــذا الواقــع واضحا لعبد الناصر، حتى قيام حرب السويس فهيأت الظروف للزعيم أن يقــف علــى بعض الحقائق المهمة عن التركيبة الغريبة للمجتمع المصرى.

ويحدد فؤاد مرسى مراحل مرت بها حركة الضباط حتى استوت على عودها ثــورة (أحمد حمروش: ثورة يوليو وعقل مصر، ص ١٣٦)، أول هذه المراحل هــى التــى بدأت بطبيعة الحال من ٢٣ يوليو ٥٢ إلى توقيع اتفاقية الجلاء ٥٤، وهى مرحلة كــان المنطق السائد فيها هو تصفية الاستعمار، والمرحلة الثانية تميزت بدخول الثــورة فــى معركتها ضد حلف بغداد من أواخر ٥٤، ثم مؤتمر باندونج ٥٥، واشتداد المعركة مــع الاستعمار حتى تأميم قناة السويس، والعدوان الثلاثى ٥٦، ثم بدأت المرحلة الثالثة حيث

تم التركيز على البناء الاقتصادى والاجتماعى، وقامت الوحدة مع سوريا، وفى عام ٦١، حيث حركة التأميمات الكبرى، بدأت مرحلة رابعة هى مرحلة التحولات الاجتماعية، وإن اقترنت بحركة الانفصال عن سوريا، لكن هزيمة يونيو ٦٧ تفتح الباب لمرحلة تحويل الجهود لإعادة تكوين القوات المسلحة.

لكن هيكل ينظر إلى تحولات الثورة من زاوية مهمة لا يتحرج من تسميتها "بتأميم الصراع الطبقى"، وكانت عناصر التجربة فى هذا الشأن (فؤاد مطر، ص ٥٢):

١- سلطة وطنية تقدمية.

٢- هذه السلطة تقوم باسترداد كل المصالح الوطنية المهوبة للاستغلال الأجنبى (قناة السويس - البنوك - شركات التأمين - التجارة الخارجية... إلخ).

٣- تتجه هذه السلطة بعد ذلك إلى تصفية مواقع الامتيازات الطبقية التى تراكمت فى ملكية الأراضى الزراعية، وفى ملكية الشركات الصناعية والتجارية التى تعيش على الحماية الجمركية وبألاعيب التحايل على القانون، وفى ملكية الأراضى العقارية.

٤- أن السلطة الوطنية راحت تندفع بعد ذلك إلى عملية تنمية اقتصادية عن طريق التخطيط فى نفس الوقت الذى كانت تدير فيه عملية إعادة توزيع تسعى إلى نقل الثروة - القديمة بالتراكم، والجديدة بالتنمية - باستمرار من متناول وسيطرة القادرين إلى متناول وسيطرة المحرومين، وذلك عن طريق إتاحة فرص التعليم والعمل لجماهير واسعة، ثم عن طريق مظلة الخدمات والتأمينات، ثم السيطرة على أسعار الغذاء ولو عن طريق الدعم، والسيطرة على أسعار الإسكان...

هذا التطور، دفع زكى مراد (ص ١٨) أن ينقل عن صحفى ماركسى فرنسى - لا يذكر اسمه، ولا مصدر قوله - "يقولون إن مصر أم العجائب... والواقع أن ثورتكم هى إحدى العجائب الكبرى فى عصرنا... لقد بدت أول الأمر وكأنها مجرد انقلاب عسكرى، فإذا بها ثورة وطنية نموذجية.. ولقد سارت فى تطورها طوال الأعوام الثلاثة الأولى دون سند دولى فى عصر لا يسمح لدولة صغيرة أن تتطور بلا سند خارجى، وفى تلك الفترة أنجزت اتفاقية السودان فى فبراير ٥٣، ثم معاهدة الجلاء ٥٤، وحين حصلت على الاستقلال بالمعنى الذى كان العالم قد وطن نفسه عليه حتى هذا الوقت، صممت على أن تجعله استقلالا حقيقيا... ثم استطاعت أن تتحول من ثورة وطنية إلى ثورة اجتماعية... ".

لكن هذا لا ينبغي أن يحجب عن أنظارنا بعض الصور السلبية، منها ما أشار إليه سعد الدين إبراهيم فى دراسته عن (المشروع الاجتماعى لثورة يوليو) فى الندوة الفكرية التى نظمتها دار المستقبل العربى (ص ٣٧٧)، لعل أبرزها هو عدم المشاركة الشعبية أو ضيق نطاقها، ولا شك أن عدم المشاركة معناه ارتباط مشروع التغيير الاجتماعى بشخص القائد أو النخبة الحاكمة، وبجهاز الدولة الذى تتربع على قمته، وبالتالى يمكن أن تتقلص التجربة أو تنتكس أو تجهض برحيل القائد. ورغم وعى الثورة وقائدها بهذا القانون الاجتماعى الصارم، فإنه فى الممارسة لم تتحقق المشاركة الشعبية بشكل مطرد ومتزايد، بل يمكن القول أن العكس كان صحيحا فى ثورة يوليو، فمع كل نجاح وعقب كل إنجاز ضخم داخليا وعربيا ودوليا، كان القائد يقلص من المشاركة الشعبية ويكتفى بفيضان الحب والتأييد العارم: "لقد كانت قمة المأساة التاريخية لثورة يوليو/تموز هى أنها فجرت أحلام وطاقات الجماهير العربية داخل مصر وخارجها، ولكنها عجزت عن تعبئة وتنظيم ومشاركة تلك الجماهير مشاركة حقيقية فى معاركها".

وأكد قطب لا يمكن أن يحسب ضمن المعادين لثورة يوليو، هو عصمت سيف الدولة فى نفس الندوة، فى دراسته (ثورة يوليو والمسألة الديموقراطية، ص ٥٦٠)، على أن الشعب لم يكن - بأى مفهوم - قائدا للدولة على أى مستوى ولا حتى شريكا فى القيادة فى أى مرحلة من مراحل الثورة، ويهو يختار مثالا على ذلك أن قيادة الثورة هى التى صاغت وأصدرت دستور ٥٦ بدون مشاركة شعبية ديموقراطية من أى نوع ولو بالأسلوب الليبرالى، أى عن طريق هيئة تأسيسية منتخبة، وهى التى أسندت صدوره إلى الشعب فقال فى مقدمته: "نحن الشعب المصرى... نملى هذا الدستور ونقرره ونعلنه مشيئتنا وإرادتنا وعزمنا الأكيد". وهى التى اختارت الاستفتاء الشعبى أسلوبا لإصداره ولم يكن الاستفتاء الشعبى محل اهتمام، أو تحبيذ، أو دعوة فى مصر من قبل ولا حتى فى كتب الفقه الدستورى، ولا يعنى الاستفتاء ونتيجته المعلنة أن الشعب، بالمفهوم السياسى أى الناخبين قد اشتركوا ولو بقراءة مشروعه فى وضعه، ولم تكن أغلبيتهم - فى ذلك الوقت - تعرف القراءة، وحتى الذين قرأوه لم يكن من المتوقع منهم أن يرفضوه إذ كان الخيار المتاح لهم فى الاستفتاء هو إما هذا الدستور أو لا دستور.

أما أسامة الغزالى حرب، ففى دراسته (ثورة يوليو وإعادة تشكيل النخبة السياسية فى مصر)، فى الندوة نفسها، فأكد على "الطابع الاحتكارى للنخبة" الحاكمة فى عهد

الثورة (ص٦٠٩)، فلقد كان من البديهى أن يكون أول ما تحرص عليه النخبة الحاكمة الجديدة بعد استيلائها على سلطة الدولة هو أن تحرم الطبقات العليا، التى طال احتكارها للحكم، من أى منافذ للسلطة مرة أخرى، ولأن الأحزاب السياسية القديمة كانت هى الإطار التنظيمى السياسى الذى مارست من خلاله تلك الطبقات دورها السياسى، فإن رفض الحكم الحزبى كان إلى حد بعيد تعبيرا عن رفض حكم تلك الطبقات، وكان إلغاء حركة الجيش لدستور ٢٣ فى ديسمبر ٥٢ إلغاء للأساس القانونى الذى يستند إليه النظام الحزبى برمته.

وفى الوقت نفسه، فإن الانتماء الطبقى للضباط الأحرار (للطبقة الوسطى) يفسر إلى حد كبير تخوفهم الشديد من أى مبادرات تنظيمية مستقلة للطبقات العمالية والفلاحية، وطوال الفترة، فإن حرص النظام الجديد على إقرار المزيد من "الحقوق" للفلاحين والعمال كان يواكبه حرص شديد للسيطرة على أية أبنية تنظيمية، نقابية أو سياسية لتلك النقابات (ص ٦١١).

ومع ضيق مساحة المشاركة، إلا أننا لا نستطيع أن ننكر أبدا أن ما حدث بدءا من يوم الثالث والعشرين من يوليو ٥٢ إنما هو "ثورة" إذا أكدنا على أن أهم أركان الثورة هو مقدار وعمق التغيير الذى تحدثه وشموله، فلم يبق شئ إلا وقد تغير على وجه التقريب، ولم تتغير الهياكل الخارجية، والمظاهر فقط، ولم تتغير الأسماء فقط، بل تغير الجوهر كثيرا (فتحى رضوان، ص ١١). والذين لا يوافقون على التغيير الذى تم، من حقهم أن ينقدوه، بل من حقهم أن يرفضوه ويستنكروه، ومن حقهم أن يثبتوا أن مصر كانت أحسن حالا قبل الثورة، فكل هذا لا ينفى أن ما حدث هو ثورة، إذ لا يكفى أن يقع فى بلد ما ثورة، حتى ينصلح حالها، وينقلب الفساد خيرا، والجوع شبعا، والاضطرابات نظاما، فقد تفشل الثورة فى تحقيق أهدافها ولكنها تبقى ثورة، كذلك قد يبقى الانقلاب ويستمر ويحقق أهدافه، ولكنه لا ينقلب بذلك إلى ثورة.

عسكرة المجتمع :

يكشف الاستقراء التحليلى الدقيق لتطور المجتمع المصرى منذ فجر التاريخ أن فترات الاستقلال أو الكفاح للحصول عليه، أو فترات الازدهار، قام الجيش بدور وطنى أساسى فى المجتمع المصرى، كما ظهر ذلك فى عهد المملكة القديمة والمملكة المتوسطة فى العصر الفرعونى، ثم فى عهد محمد على، ولكنه كان يكلف بمهمات

شرطية داخلية كلما وقعت مصر فى قبضة فاتح أجنبى، من آخر البطالسة إلـى الفتـح الإسلامى، ثم فى عهد الاحتلال البريطانى خاصة (أنور عبد الملك، ص ٣٤٢).

ومن هنا، مرت سبعة آلاف سنة من التاريخ، فى إطار جغرافى يتخذه مفكرو النظـام كتبرير لطريقة الحكم : على البناء الوطنى فى ظل الاستقلال أن يكون الاستقلال، فـى الأساس، عمل الدولة الموحدة والمركزية لا عمل الأحزاب السياسـية حاملـة بـذور التفرقة، وعلى العمل السياسى أن يصدر عن فئة واحدة وثيقة الارتباط بالسـلطة، إذ أن صراع الأحزاب لا يؤدى إلا إلى هدم المستقبل، ويستطيع الجيش وسلك الضباط تـأمين استقرار الحكم والدفاع عن البلاد وتجـهيز القطـاع الاقتصـادى ومجمـوع الحيـاة الاجتماعية بالإطارات النشيطة، وذلك على أفضـل وجـه ممكـن لإحـدى الطبقـات الاجتماعية المتناحرة أن تؤمنه (المرجع السابق، ص ٣٤٤).

وبلغ الموقف ذروته بقيام ثورة يوليو على أكتاف القوات المسلحة، فهى بحكم هذا لـم تكن لها كوادر مدنية يمكن أن تطمئن بهم على تحقيق غاياتها بمنهجها الخاص بها، فقـد كانت الكوادر المدنية صاحبة الخبرة فى كل شئ من التعليم إلـى الدبلوماسـية، ومـن الصناعة إلى الرى والزراعة، رغم تعاطفها مع الثورة العسكرية فى بعض غاياتـها، لا تقر بعض هذه الغايات، وهو أمر طبيعى واجهته كل ثورات العالم فى مراحل الانتقـال: أن تجد الموالين والأعداء للقديم والجديد، ولكن الثورات المدنية كان دائما لديـها الحـد الأدنى من الكوادر صاحبة الخبرة والولاء فى وقت واحد. كان لديها الضباط الأحـرار والاقتصاديون الأحرار والمهندسون الأحرار والمعلمون الأحرار، والثوار فى كل مهنـة وحرفة ممن يمكن لهم تسيير الأمور. لكن الثورة العسكرية فى مصر لم تجـد سـبيلا لحماية نفسها من أصحاب القديم ومن التيارات الثورية الأخرى المتلاطمة طوال عـهد الثورة إلا بالاعتماد على "الضباط الأحرار" ومن لاذ بهم من ضباط الصف الثـانى أو المدنيين المتقربين على أساس الولاء الشخصى، دون أى قيد فنـى أو شـرط فكـرى (لويس عوض، ص٨٢).

وفرض تطور الأحداث، أسابيع معدودة من قيام الثورة، أن يتقدم العسكريون لتولـى السلطة سافرين بعد أن تخفوا شهرا وراء وزارة مدنية برئاسة على ماهر، حيث تولـى محمد نجيب رئاسة الوزارة فى ١٩٥٢/٩/٧،، وفى ١٩٥٣/٦/١٦ دخل حكومة نجيـب أربعة أعضاء من مجلس قيادة الثورة وساعد على إقدام العسكريين للظهور على مسرح القيادة (حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو ج١، ص ٢٧٤):

أولا: خروج الجيش عن نطاق واجباته المحددة المعروفة وظهوره فى مظهر قوة سياسية منظمة لها أهداف تخرج عن إطار القوات المسلحة، أمر يصعب اللتراجع عنه دون ضغط ظروف شديدة.

ثانيا: القوى السياسية التى جابهت حركة الجيش كانت أضعف من وقف مسيرتها نحو السلطة لأحقاد أحزاب الأقلية على الطبقة الإقطاعية التى وجهت لها ضربة شديدة، ولأن قيادة الوفد كانت غير قادرة على تحريك الجماهير فى اتجاه ديموقراطى سليم.

ثالثا: كسبت الحركة العسكرية تأييد جانب كبير من الجماهير بما أقدمت عليه من عزل الملك وإصدار قانون الإصلاح الزراعى وإلغاء الرتب المدنية، وغير ذلك من القوانين التى تجاوبت مع مشاعر الشعب.

رابعا: الاعتقالات التى اقترنت بتشكيل وزارة محمد نجيب وصدور قانون حل الأحزاب السياسية، بعثت نوعا من الفزع والتردد بين القيادات السياسية القائمة وجنحت بمعظمها إلى الصمت والسلبية •

ويقدم هيكل تبريرا لما حدث من زحف عسكرى على مختلف المواقع المدنية (أزمة المثقفين، ص ٨٨) بقوله :

أن الطليعة (يقصد ضباط الثورة) وجدت نفسها مرغمة على البقاء داخل الفراغ الذى اندفعت إليه، فإن انسحابها منه على نحو أو آخر لم يكن يعنى غير انهيار كامل للكيان الوطنى، ومع نظرة الطليعة لمهمتها الجديدة، وأبعدها السياسية المترامية، جاء ذلك القرار الذى ذكره جمال عبد الناصر فى حديث أدلى به إلى الأهرام فى ٢ يوليو قال فيه: "لقد كان رأيى بعد التجارب الأولى والأخطاء أن الذين شاركوا بأدوار إيجابية فى عملية ليلة ٢٣ يوليو، يتعين عليهم أن يبتعدوا عن صفوف الجيش النظامى المقاتل. إنهم فى تلك الليلة قاموا بعمل سياسى، ولسوف يكون من الصعب عليهم أن يعودوا بعده إلى قيود الجيش ونظمه وتقاليده. وهكذا، فإن بقاءهم سوف يؤثر فى الضبط والربط داخل القوات المسلحة ومن ثم يضعف كفايتها العسكرية".

ثم يتساءل هيكل: ولكن إلى أين يكون هذا الابتعاد؟ "لم يكن معقولا أن يدفع بهم إلى العزلة ويصبح الأمر وكأنه عقاب لهم على اشتراكهم فى التغيير الكبير الذى يمكن أن يكلف أيا منهم حياته. وإذن، إلى الحياة المدنية كان توجيههم".

وفيما يزيد هيكل فى تسويغه ما حدث، عن طريق إنكار أن يكون للمثقفين دور ملحوظ حتى قيام الثورة، نجد أنور عبد الملك (ص ١٨٩) يذهب إلى أن الحقيقة أن الضباط أنكروا على كل الفئات الاجتماعية، وعلى كل مجموعة وطنية ما عدا الجيش،

حق وواجب قيادة بعث مصر. هم وحدهم كانوا يملكون القوة التى لا غنى لبلد عنها ما زال تحت سيطرة الاستعمار العسكرية.

والعسكريون فى عملهم لهم طبيعة خاصة، وكل مهنة لها مواصفات معينة تجمع المنتمين إليها وتصبغهم بصبغتها، والحياة العسكرية تنمى فى الضباط الروح الفردية والطاعة لأن كل فرد فى العسكريين له سلطة إصدار الأوامر على من هم أحدث منه، وعليه واجب تنفيذ أوامر من هم أقدم منه بلا اعتراض أو مناقشة، ومثل هذه الحياة تخلق فى الضباط ما يسمى "عيوب المهنة"، ولكل مهنة عيوبها كما لها فضائلها، وهى عند الضباط تتمثل فى هذا الالتزام الغريب بتنفيذ الأوامر، وتجنب المناقشة أو عدم القدرة عليها، والانعزال عن المجتمع لارتباطهم غالبا بحياة المعسكرات، ووجود صلات شخصية وثيقة بينهم لتواجدهم الدائم مع بعضهم وخاصة فى المناطق الخارجية والنائية، وعزوفهم عن الثقافة والقراءة حيث لا تلتزم حياتهم بذلك إلا فى حدود الشئون العسكرية (حمروش، قصة ثورة ٢٣ يوليو، ج٢، ص١٤١).

وظل الجيش هو المصدر الرئيسى لتوريد الوزراء والمحافظين ورؤساء مجالس الإدارة ووكلاء الوزارات والسفراء وغيرهم من أصحاب المناصب الرئيسية...

ولم يكن جميع نواب الرئيس ضباطا عسكريين فحسب، ولا أعضاء فى "هيئة الضباط الأحرار"، بل كانوا - باستثناء على صبرى - أعضاء فى "للجنة التنفيذية العليا للضباط الأحرار" أيضا (أسعد عبد الرحمن، ص ٦٢).

كذلك، لم يكن جميع رؤساء الوزارات عسكريين من أعضاء "هيئة الضباط الأحرار" فحسب، بل كانوا - باستثناء على صبرى وصدقى سليمان العسكريين - أعضاء فى "اللجنة التنفيذية" أيضا، وعندما أعاد الدستور الجديد الثالث منصب نائب رئيس الوزراء فى ٦٤/٢٥، كان عشرة من أصل السبعة عشر الذين احتلوا ذلك المنصب حتى نهاية سبتمبر ٧٠ من أعضاء هيئة الضباط الأحرار.

وعلى الصعيد الوزارى، تولى وزارة الحربية حتى سبتمبر ٦٢ ثلاثة من أعضاء اللجنة التنفيذية، ومنذئذ حتى نهاية ٧٠ تم تعيين جميع وزراء الحربية (باستثناء محمد فوزى) من بين أعضاء هيئة الضباط الأحرار، علما بأنه كان ابن عم سكرتير الرئيس للمعلومات. أما وزارة الداخلية فكانت حكرا على زكريا محيى الدين حتى مارس ١٩٦٨، حيث تولاها ضابط من هيئة الضباط الأحرار هو شعراوى جمعة (المرجع السابق، ص ٦٦)، وباستثناء فترة قصيرة تولاها ضابط شرطة (عبد العظيم فهمى).

وتولى عسكريون كذلك وزارات الشئون البلدية والقروية، والشئون الاجتماعية، ووزارة الثقافة، ووزارة الإرشاد القومى، والتربية والتعليم، والأوقاف وشئون الأزهر، والشباب، فترات مختلفة.

كما تدفق العسكريون على المراكز الكبرى فى وزارة الخارجية، ففى ١٩٥٢ لم يكن يوجد فى الخارجية المصرية سفراء من العسكريين سوى اثنين، وفى عام ٦٢ بلغ عدد العسكريين ٧٢ ضابطا من بين مائة هم إجمالى المناصب الرئيسية فى الوزارة، وكان جميع سفراء مصر فى أوربا فى عام ٦٢ من الضباط عدا ثلاثة من المدنيين (أحمد عبد الله، ص ٣٥).

وعندما طبق نظام الإدارة المحلية لأول مرة عام ٦٠ نجد أنه من بين ٢١ محافظا كان عدد ضباط الجيش بينهم ١١ ضابطا، وخمس من ضباط الشرطة، ليصبح المجموع ١٦ عشر عسكريا.

وفى المواقع القيادية العليا فى الإدارة المصرية، فيما يلى مستوى وكلاء الوزراء، بلغ عدد العسكريين ٣٧١٤ من بين ٥٧٦٦ (المرجع السابق، ص٣٦).

وحدث الشئ نفسه فى التنظيمات السياسية التى أقامتها الثورة، من هيئة التحرير، إلى الاتحاد القومى، إلى الاتحاد الاشتراكى، فكانت نسبة العسكريين حتى الأمانة العامة ٧٥% عام ٦٢، وفى عام ٦٤، أصبحت ٦١,٩ %، ثم وصلت إلى ٥٦,٣ % فى ٦٥.

وكان رجال حاشية عبد الناصر، الذين أحسوا بالقوة التى منحها إياهم قربهم من "الريس"، يتصرفون على أساس أن كل واحد منهم "ريس" صغير فى دائرة اختصاصه، وكان الذين خضعوا لتصرفات "مسئولى المستوى الثانى" الفوقية، يدركون، وربما أكثر من اللازم، حقيقة قرب مسئوليهم من الريس، بحيث أصبحوا، إما فعلا، خانعين لرجال الحاشية أولئك، أو، كى يتجنبوا الأسوأ، تظاهروا وتصرفوا بطريقة خانعة (أسعد عبد الرحمن، ص ٧٥).

ولم يحدث إطلاقا أن عين مدنى واحد فى أى منصب من مناصب مجلس الوزراء المركزى، بل إن الوزراء المدنيين كانوا مسئولين، رسميا، أمام مستويات مركزية عليا تكونت باستمرار من أعضاء اللجنة التنفيذية العليا أو من أعضاء هيئة الضباط الأحرار.

كذلك وقع عدد من الوزراء المدنيين تحت سيطرة "متنفذيهم" من العسكريين السابقين الذين تم زرعهم فى الوزارات المختلفة، ومن الأمثلة على ذلك ما حدث بوزارة الخارجية، فقد كان دوما للدكتور محمود فوزى مساعدون من الضباط السابقين.

وعلق حمروش على تشكيل وزارة ٧/١٠/٥٨، من حيث إدخال عناصر عسكرية: "مثل هذه التعيينات الجديدة خلقت فارقا واسعا بين مركز السلطة المتمثل فى جمال عبد الناصر وبين الذين عينوا وزراء، فقد كان بعض هؤلاء ومن جاء بعدهم أبعد ما يكونون عن السياسة، ووصولهم إلى المسئولية الوزارية لم يكن عن طريق النضال السياسى وإنما عن طريق الاختيار الشخصى، وبذا أصبحت تبعيتهم كاملة لشخصية الزعيم " (قصة ثورة ٢٣ يوليو، ج٢، ص ١٣٧) .

ويشير حمروش أيضا (المرجع نفسه، ص ١٤٢) إلى ظاهرة هامة، ألا وهى نوعية الضباط المختارين للسلطة العليا، معظمهم كانوا ضباطا فى المخابرات العامة أو الحربية، الأمر الذى انعكس على أسلوبهم فى الحكم، حيث اعتمدوا على السرية والانغلاق والتقارير، ولم ينفتحوا انفتاحا حقيقيا على الجماهير.

وتدلنا هذه المؤشرات على أن البنية الأساسية للدولة صاحبة المشروع كانت بنية عسكرية: الإدارة المدنية، الإدارة الإنتاجية، الإدارة السياسية، الإدارة الثقافية والإعلامية، ومن ثم فالنخبة الجديدة الحاكمة كانت فى قطاعها الأهم نخبة عسكرية، لا بنسبتها العددية أو حجمها الذى كان يتراوح بين الارتفاع والانخفاض وبين الاتساع والانكماش، وإنما بوزنها فى دائرة صنع القرار، حيث كانت دائرة شبه مغلقة (المثقفون والسلطة فى مصر، ص ٣٦٤).

ولضمان ولاء القوات المسلحة، ظهرت سياسة الخدمات الخاصة، والتى كان من إجراءاتها أن أصبح التعيين فى مناصب عسكرية مريحة امتيازا خاصا للضباط الموالين، بغض النظر عن مؤهلاتهم وكفاءاتهم، وكان للمبالغة فى تطبيق هذه القاعدة أثره فى تفاقم المشكلة المزمنة الأصلية بنقصان عدد الضباط العسكريين اللازمين للوحدات المقاتلة (أسعد عبد الرحمن، ص ١٢٨).

وانتشرت حالات الترفيع الاستثنائى والإحالة المبكرة على التقاعد، مما عناه ذلك من منح الضباط فرصا لتولى مناصب جديدة فى القطاع المدنى.

وكذلك كان الضباط مستفيدين مما كان شمس بدران يحب أن يسميه "خدمات إنسانية"، تتضمن إرسال الضباط إلى الخارج، تصحبهم زوجاتهم للمعالجة، ودفع نقود لعدد من الضباط، بالإضافة إلى خدمات أخرى قال شمس: "لا أستطيع التحدث عنها" !!

وعرفت الوزارات فى شهور الثورة الأولى ما عرف باسم "مندوبو القيادة"، ومندوب القيادة كان غالبا ضابطا برتبة صغيرة، يفوض من قبل مجلس الثورة للإشراف والسيطرة على المؤسسة، ولأنه كان يمثل السلطة الجديدة، فقد منح صلاحيات وسلطات

لم يكن يتمتع بها المسئول المدنى، فى المكان الذى يدخله، وكان من الطبيعى أن يستتبع ذلك بعض حالات فوضى مضحكة، من ذلك ما رواه فتحى رضوان (عادل حمودة، ص ٢٤٠) عما يتصل بوزارة الداخلية، إذ ذهب ضابطان شابان وسيطرا على كل صغيرة وكبيرة فى الوزارة وتوليا أكبر السلطات دون أن يقدما إلى أى إنسان ما يدل على أنهما مكلفان رسميا بهذا الإشراف الذى ألغى كل اختصاصات الوزير وكل صلاحياته.

بقى الضابطان يديران وزارة الداخلية دون أن يدرى جمال عبد الناصر بذلك إلا عن طريق المصادفة، وكان ذلك حينما ذهب الصحفى حلمى سلام إلى جمال يستنجزه أوراقا معينة فى مكتب الضابطين، فسأل جمال مندهشا: من هما؟، ولما عرف أنهما وزير الداخلية غير المسئول، قام إلى التليفون ليسأل عبد الحكيم عامر، فلم تقل دهشة عبد الحكيم عن دهشة جمال وسأله: ومين قال أن الضابط (ع) فى الداخلية؟ وبعد دقائق طلب عبد الناصر إلى الضابطين أن يبرحا الوزارة ولا يعودا إليها، ترى، هل سمع عبد الناصر "كل الحالات"؟ بالطبع كلا !!

وأصبح هناك ما يمكن وصفه "بالدولة العسكرية" التى أخذت تزداد سطوتها تدريجيا، وقد بلغ أمر صعودها ذروته بصدور القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٦٢، الذى حرم على ديوان الموظفين والوزارات والمصالح والهيئات والشركات العامة والخاصة والجمعيات تعيين أى موظف أو عامل فى أية وظيفة إلا بعد إخطار مكتب نائب القائد الأعلى (عبد الحكيم عامر) ثم الانتظار شهرا لمعرفة ما إذا كان لدى سيادته من أفراد القوات المسلحة العاملين فعلا من يرشحه لإشغال الوظيفة الخالية، فإذا ما رشح لها أحدا أصبحت له الأولوية فى التعيين على المرشحين معه من نفس مرتبة النجاح، ثم - وهذا أغرب - إذا تم تعيين مرشح القيادة فإنه لا ينتقل إليها ليشغلها فعلا، بل تبقى شاغرة ويحتفظ له بها ويكون فى حكم المعار إلى القوات المسلحة، أى يتقاضى راتبها. صدر هذا القانون بمناسبة حرب اليمن، وكاد يشل الجهاز المدنى للدولة (عصمت سيف الدولة، ص ٨٩)

وعندما أظهرت أحداث قرية بكمشيش سنة ٦٦ أن الإقطاع لم يقضى عليه كلية، تشكلت لجنة عليا لتصفية الإقطاع برئاسة عبد الحكيم عامر، وضمت ٢٢ عضوا نعرف عسكرية ١٨ منهم، وربما كان الباقى كذلك، فضلا على ١٦ يمثلون القوات المسلحة والمخابرات العامة كمستعمين. وقد أثبتت الوقائع والأحداث التى تمت خلال عمل اللجنة، والإجراءات التى اتخذت أنه كان لابد أن يتم كل شئ من خلال الهيئة

القضائية تحقيقا للعدالة، لأن ما حدث أن اللجنة سقطت فى أخطبوط أجهزة متعددة كالمخابرات، والمباحث، والشرطة العسكرية، والحكم المحلى، والاتحاد الاشتراكى، وكانت أداة فى يد المنتفعين بالنزعة بالهيمنة العسكرية، ومن هنا وقع الظلم على كثير من الأبرياء، لمجرد كلمات مكتوبة فى التقارير مهما كان مصدرها، وأفلت من يستحقون من إجراءات كانوا يستحقونها بأساليب خلفية، من خلال نفس الأجهزة (محمد رشاد، من ملفات اللجنة العليا لتصفية الإقطاع، ص ٨).

وكانت فترة عمل اللجنة فرصة للإثراء غير المشروع لمئات الأفراد الذين ساهموا فى أعمالها، فمئات الألوف من الجنيهات، والمجوهرات النادرة والثمينة والتحف والنجف والسجاد والأثاث وأعداد لا حصر لها من الثروة الحيوانية، بدلا من أن تعود إلى الشعب دخلت جيوب البعض وأصبحت جزءا من ممتلكاتهم الشخصية !

وكتب جمال العطيفى فى أهرام ٦٨/١/٩، حيث كانت سطوة الدولة العسكرية قد خفت، ينتقد اتساع نطاق تطبيق قانون الأحكام العسكرية الذى وافق عليه مجلس الأمة فى ٢٣ مايو ٦٦، ذلك أنه لم يكتف بمنح المحاكم العسكرية اختصاصها الطبيعى بمحاكمة العسكريين، بل مد اختصاصها إلى المواطنين من المدنيين فى طائفة كبيرة من الجرائم الهامة، فأجاز على سبيل المثال إحالة المتهمين إلى القضاء العسكرى فى جميع الجرائم التى وصفها القانون بأنها جرائم "الباب الأول والثانى من الكتاب الثانى من قانون العقوبات"، وهى الجنايات والجنح المضرة بأمن الحكومة من جهة الخارج ومن جهة الداخل، وللعلم فإنها عبارة عن خمسة وعشرين جريمة من أهم الجرائم التى تصل العقوبة فى بعضها إلى الإعدام أو الأشغال الشاقة، ومنها جرائم دخلت فى اختصاص هذه المحاكم العسكرية اعتباطا لمجرد ورودها فى باب جرائم أمن الدولة، مثل جريمة كل من جهر بالصياح أو الغناء لإثارة الفتنة.. فإنها من اختصاص هذه المحاكم.. وهى جريمة دخلت قانون العقوبات المصرى بعد حادث إعدام الوردانى، قاتل بطرس غالى، حيث كان الناس يتغنون به !

وواصل العطيفى فى أهرام ٦٨/١/١٢ نقده، فأشار إلى أن قانون المحاكم العسكرية لم ينشئ نظاما لرقابة سلامة أحكامها من ناحية حسن تطبيقها للقانون، فبينما تجد على رأس المحاكم العادية محكمة النقض، وعلى رأس المحاكم الإدارية المحكمة الإدارية العليا، إذ بالمحاكم العسكرية لا إشراف من محكمة عليا على سلامة تطبيقها للقانون.

بل إنه لم يكن هناك تنظيم لنشر أحكام هذه المحاكم حتى يمكن مناقشة أسبابها والتعليق عليها ومراجعة ما تقرره من مبادئ قانونية.

وأخطر من ذلك، إن هذه المحاكم كانت تنفرد فى ظل قانونها بتقدير ما يدخل من جرائم فى اختصاصها دون أن تملك أية جهة قضائية أخرى منازعتها فى ذلك.

فى كتابه (الرجل راكب الحصان) أو "دور العسكريين فى السياسة" للدكتور س٠فاينر، قال (نقلا محسن محمد، ص ٣٤٦):

التدخل العسكرى أنواع ومستويات:

الأول، هو النفوذ أو ممارسة النفوذ على السلطة المدنية، وهناك، ثانيا: الضغط أوالابتزاز والتهديد بفرض عقوبة معينة، أى التهديد بعمل معين..

وفى هاتين الحالتين يعمل العسكريون من خلال السلطة المدنية.

وهناك، ثالثا، تغيير وزير أو الوزراء بالعنف أو التهديد باستعمال العنف.

والمستوى الرابع بإزاحة النظام المدنى كله وهو آخر مراحل التدخل.

وقد مارس ضباط يوليو المستويات الأربعة بالتتابع..

صراعات القمة:

بعد خلع الملك فاروق من على العرش، أنشئ مجلس للوصاية من ثلاثة كان أحدهم القائمقام "محمد رشاد مهنا"، وقد وقع فى وهم رشاد مهنا أنه بهذا الموقع قد أصبح حاكما فعليا، متجاهلا أن الحكم الفعلى فى يد مجلس قيادة الثورة الذى لم يكن عضوا فيه، ومن هنا فقد أخذ يعطى لنفسه نفوذا أكثر مما قدر له، وسعى إلى الاتصال بأجهزة رأى وتنفيذ مبديا رأيه فى بعض القضايا، وكان هذا الرأى يتعارض أحيانا مع اتجاهات المجلس، مما أدى إلى أن يتخذ المجلس قرارا بعزله مشفوعا بعاصفة من الاتهامات حتى يبررون قرارهم (قصة ثورة ٢٣ يوليو، ج١، ص ٣١٠).

ولم يكن الضباط الأعضاء فى مجلس القيادة هم كل الضباط الأحرار، فقد كان هنالك عشرات، غيرهم فى مواقع متعددة من الجيش، ومن هنا كان من الطبيعى، بعد أن قامت الثورة على أكتافهم أن يصبحوا بالنسبة للمجلس أداة حساب ومراقبة، وبالفعل، فقد أخذ عبد الناصر ينظم فى البداية اجتماعات لهم للاستماع إلى آرائهم، وكان يعتبر هذه الاجتماعات بمثابة برلمانات لهم، على أنه مع ابتعاد فكرة إعادة الحياة النيابية تدريجيا، ورسوخ أقدام الثورة فى السلطة، أخذت هذه الاجتماعات التى كانت تعقد دوريا فى كل سلاح تتباعد وتفقد قوة اندفاعها الذاتى، حتى صدرت الأوامر بإيقافها فتوقفت، وبذلك وهنت الصلة بين مجلس قيادة الثورة وتنظيم الضباط الأحرار (عبد العظيم رمضان، ص ١٥٢).

ذلك أن عبد الناصر ومنذ البداية بدأ يستشعر حساسية خاصة إزاء الضباط الأحـوار، الذين يتدخلون فى كل شئ، ويتحدثون بصفتهم أصحاب "الحركة" وصناعها، وربما كان عبد الناصر يخشى من هؤلاء الضباط أكثر من غيرهم، فقد تدربوا على العمل السـرى المنظم، وعلى القيام بانقلاب متقن إلى حد ما، ومن هنا حرص عبد الناصر على "تأمين الجيش من خصومه ومن أصدقائه معا" (خالد محيى الدين، ص ١٨٠).

وظهر بين الضباط وخاصة فى سلاح المدفعية اتجاه يدعو إلـى أن يكـون تمثيـل الضباط فى مجلس القيادة بالانتخاب، وكان السبب الكامن وراء هذا الطلب هو ما أثـير من ملاحظات حول تصرفات شخصية لبعض أعضاء المجلس، الذين عرف عن واحـد منهم (صلاح سالم) أنه أقام علاقات شخصية مع الأميرة السابقة فائزة وقدم لها نظـير ذلك تسهيلات كبيرة، والذين اشتهرت زوجة واحد منهم (عبـد المنعـم أميـن) بقـدرة شخصيتها وأحاديثها عن أعضاء المجلس فى السهرات وخاصة فى نـادى السـيارات (قصة ثورة.. ج١، ص ٣١١)، وتصادف أن كان الإثنان من سلاح المدفعية.

من هنا عقد جانب ممن ضباط المدفعية اجتماعا مع أعضاء مجلس القيادة وناقشـوا فيه هذا الرأى بصراحة، لكنهم اعتقلوا يوم ٥٣/١/١٥ بدعوى أنهم يدبـرون مؤامـرة لاغتيال أعضاء المجلس، وبلغ عدد المعتقلين ٣٥ ضابطا، وكان هذا الاعتقال هـو أول صدام بين ضباط الجيش !

ولم تمض هذه الواقعة بسهولة، إذ قام البكباشى حسنى الدمنهورى بسـلاح المشـاة باتصالات مع ضباط آخرين داعيا للإفراج عن المعتقلين، فكـان أن اعتقـل يـوم ١٧ يناير، وعذب تعذيبا شديدا وعقدت له محاكمة تبودلت فيها الشتائم، وانتهت بالحكم عليـه بالإعدام (المرجع السابق، ص ٣١٣).

وترتب على هذا استقالة يوسف صديق فى فبراير ٥٣، وتخلص المجلس من عبـد المنعم أمين.

وعندما أعلنت الجمهورية فى ٥٣/٦/١٨، واختير محمد نجيب رئيسا لها، صـدر قرار بترفيع عبد الحكيم عامر من رتبة صاغ (رائد) إلى رتبة لواء دفعة واحـدة، مـع تعيينه قائدا عاما للقوات المسلحة، وكانت هذه نقطة تحول خطيرة فى تـاريخ الجيـش المصرى، فيها بذرت بذور فساد وتهاون وقلة انضباط مما كان معينا على ما حدث من نتائج عسكرية وخيمة فيما بعد، وعلق عبد اللطيف بغدادى عضو مجلس القيـادة فـى مذكراته (ج١، ص ٧٨) قائلا:

"وكان من نتائج تعيين عبد الحكيم قائدا عاما للجيش أن أبعد باقى أعضاء المجلس عن وحداتهم العسكرية تدريجيا بحجة أن نترك حرية العمل لعبد الحكيم حتى لا نتسبب فى سوء تفاهم بيننا لو استمرت علاقاتنا بزملائنا الضباط، وعمل على إبعاد زملائنا عنا بواسطة ضباط مكتب عبد الحكيم، وكان ذلك يجرى بتهديدهم أو بحجة ابتعادهم عنا حتى لا يضاروا، وكان يعمل فى نفس الوقت على تقربهم من عبد الحكيم بخدمات تقدم إليهم حتى أصبح لا هم للكثير من الضباط إلا التقرب من عبد الحكيم وجمال عبد الناصر أو إلى من هم قريبين منهما طمعا فى منصب أفضل أو خدمة تؤدى لهم..".

وكان ضباط الثورة قد حرصوا فى بداية الأمر على أن يظهر محمد نجيب باعتباره قائد الثورة، ويظلوا هم خارج دائرة الضوء، ووصل الأمر إلى حد أن رحب عبد الناصرفى بلدته "بنى مر" بنجيب فى زيارته لها فى مارس ٥٣ قائلا: "باسم أبناء هذا الإقليم أرحب بك من كل قلبى وأعلن باسم جميع الفلاحين أننا آمنا بك فقد حررتنا من الفزع والخوف وآمنا بك مصلحا لمصر ونذيرا لأعدائها" !!، ووقف صلاح سالم فى ٥٣/٦/٢٢ قائلا: "يقول البعض أنه كان يجب انتخاب رئيس الجمهورية انتخابا شعبيا، وأعتقد، وكلكم تعتقدون أن محمد نجيب قد نجح فى أكثر من انتخاب، ولقد سار فى كل ركن من أركان هذه الدولة والتف حوله ملايين البشر "(قصة ثورة... ج١، ص ٣٢٢).

إلا أن ذلك لم يستمر طويلا خاصة بالنسبة لجمال عبد الناصر الذى كان هو القائد الفعلى، ومن هنا بدأت بعض الصحف بإظهار جمال على أنه هو الرجل القوى، ويؤكد البغدادى (ج١، ص ٨٠) أن جمال نفسه أصبح حريصا على ذلك، ولمس الناس ذلك عندما كان جمال يدعو مجلس القيادة للانعقاد فى غياب نجيب، ويتخذ بعض قرارات وتعلن فى الصحف.

وعندما بدأ نجيب يلمس هذا، أخذ هو الآخر يحاول إثبات وجوده بإعلان بعض تصريحات لا يكون المجلس قد ناقش موضوعاتها، وساعده على ذلك أنه كان يقدم لجموع الشعب صورة لرئيس غير مألوفة بالمرة.. رئيس يجوب القرى والعزب والكفور، ويدخل بيوت عامة الناس ويجلس إليهم ويبادلهم الحديث تعلو وجهه دائما علامات حنو وعطف وأبوة وسماحة، مصحوبة بابتسامات بريئة غير مفتعلة تنثر الود والتعاطف، ويخاطبهم بلغة بسيطة سهلة عن الكثير مما كان يداعب أحلام الجماهير، ماسا الكثير من آلامهم ومشكلاتهم، فأحاطه الناس بالكثير من الحب الجارف.

وهذه الصورة الشعبية كانت تشغل بال عبد الناصر، بل وتقلقه، ولكنه كان يحاول فى البداية إخفاءها . وكان أعضاء المجلس فى تلك الفترة يبذلون جهدا خارقا فى خدمة

بلادهم والعمل على تحقيق الأهداف التى كانوا ينادون بها، ومحمد نجيب فى نفس الوقت كان أكثر منهم تفرغا، ويعمل على كسب ود الشعب ومحبته وبمشاركته له فى المناسبات المختلفة التى فيها تجمعات جماهيرية، كما كان يهتم بشكاوى الأفراد ومطالبهم (البغدادى، ج١، ص ٨٠).

ولم يكن ممكنا أن يبقى محمد نجيب على رأس قيادة الثورة، فقد كان الفارق فى السن غير قليل : شباب فى حدود الثلاثين، مع رجل أو شيخ فى حدود الخمسين، ولم يكن من مواهب نجيب أن يحاول استمالة الشبان نحوه، أو أن يوقع بينهم ليقسمهم، ويبقى على رأسهم، أو على رأس الأغلبية. وكان إحساسهم أنهم تفضلوا عليه بإسناد الزعامة إليه، صحيح أنهم فى البداية كانوا فرحين بحب الشعب له وتعلق الجماهير به، لأن ذلك الحب كان شهادة لهم بحسن الاختيار، وكانوا يرون فى مظاهر التأييد الجارفة للزعيم الذى اختاروه دليلا على نجاح ثورتهم واستقرارها، ولكن هذا التضامن بين عنصرى القيادة لم يلبث أن هزته الأحداث هز شديدا (فتحى رضوان، ص ١٤).

ويرى فتحى رضوان أن المسئول الأول عن الأزمة الحادة التى استمرت فى أوائل سنة ٥٤ بين نجيب ومجلس القيادة هو أن محمد نجيب بدا فعلا بطلا شعبيا كاملا من اليوم الذى ظهر فيه للناس، لم يحتج إلى زمن لتتكامل شخصيته كزعيم (ص ٤٠)، ولا شك أن نصيبا كبيرا من هذا السحر، يرجع إلى نجاح الثورة السريع، وطرد الملك بلا تعثر ولا تردد، وإخلاد القوات الأجنبية إلى السكون والصمت، كل هذه الأحداث أثارت فى المصريين الإحساس بالكرامة، ومن هنا فعندما استقال نجيب فى ٥٤/٢/٢٢ خرجت آلاف من البشر تجوب شوارع القاهرة فى مظاهرات مذهلة تطالب بعودته.

ومن هنا أذاع صلاح سالم بيانا مليئا بالطعن على نجيب مشوها الصورة الشعبية له، وظن المجلس أنه بهذا سيعرى نجيب تماما ويقضى عليه بضربة قاضية، وأن الجماهير ستنفض من حوله، لكن ردود الفعل كانت عكسية تماما، فقد استمرت المظاهرات الصاخبة، مما اضطر مجلس القيادة إلى الاستجابة فى ٢٧ فبراير.

ولم تنفجر المظاهرات فى صفوف الشعب وحده، بل تفجرت أيضا فى صفوف الجيش وخاصة فى سلاح الفرسان الذى عارض ضباطه اتجاهات مجلس القيادة، وانقسم الجيش على نفسه انقساما يهدد بالخطر، بل وظهر الشقاق فى مجلس القيادة نفسه حيث وقف خالد محيى الدين متعاطفا مع محمد نجيب (وحيد رأفت، ص ١٦٣).

وتظاهر عبد الناصر بالرضوخ للتيار الشعبى الجارف فأعلن مجلس القيادة عدة قرارات ديموقراطية فى الخامس من مارس، ثم أتبعت بقرارات أخرى فى الخامس

والعشرين، كان من أبرزها السماح بقيام الأحزاب، وانتخاب جمعية تأسيسية انتخابا حرا مباشرا تكون لها السيادة الكاملة والسلطة الكاملة، وحل مجلس قيادة الثورة فى ٢٤ يوليو ٥٤ (عبد العظيم رمضان، ص ١٨٤).

ونقل البغدادى عن عبد الناصر قوله بأنه يرى: "أن نرضى محمد نجيب الآن، وأن نقبل جميع شروطه ونخضع له حتى نفوت عليه الفرصة ونعمل على إقناعه بسحب الإستقالة، وبعد شهر، ... نتخلص من محمد نجيب "، وبأنه هو الذى سيقوم بعمل الترتيبات اللازمة لتنفيذ هذا الأمر (ج١، ص ٩٨).

فى أثناء هذه الفترة كان قد وضح لعبد الناصر مدى القوة الجماهيرية للإخوان المسلمين فى الشارع، عندما تضامنوا مع نجيب، فحرص بعدة تصرفات أن يتقرب إليهم ويستميلهم إلى صفه، فإذا بهم يلتقطون الطعم، ويظنون أنهم أصبحوا عونا للثورة فسكتوا عما تلا ذلك من خطوات للتراجع عن قرارات ٥، و ٢٥ مارس.

وكان التخطيط الذى اتفق عليه مع عبد الناصر، أن يقوم صاوى أحمد صاوى رئيس اتحاد النقل المشترك، بالاشتراك مع الضابطين أحمد عبد الله طعيمة، وإبراهيم الطحاوى بهيئة التحرير بتنظيم اضراب عام شامل فى وسائل النقل بمختلف أنحاء البلاد لشل الحركة، وفى الوقت نفسه تسيير مظاهرات عمالية ضخمة تطالب مجلس قيادة الثورة بالتراجع عن قراراته، وتسلم المنظمون للإضرابات والمظاهرات مبلغ أربعة آلاف جنيه لتعينهم على ذلك، وهو مبلغ كبير إذا قيس بقيمة الجنيه فى هذا الوقت (أحمد طعيمة، ص ٨٠).

على أن أقسى ما يمكن الإشارة إليه فى مظاهرات العمال، والجنود الذين تم تسييرهم للمشاركة عن طريق عدد من ضباط الصف الثانى، حيث خافوا من انتهاء بتمتعهم بمزايا لا حصر لها من وجود الثورة، هو تلك المظاهرة التى توجهت إلى أعلى مقام قضائى فى مصر، ألا وهو مجلس الدولة، والاعتداء بالضرب على رئيسه الدكتور السنهورى. (عبد العظيم رمضان، ص ٢١١).

وتم لعبد الناصر ما خطط له، وأصبح محمد نجيب شبه معزول، يشغل موقع رئيس الجمهورية بلا حول ولا قوة، حتى حانت الساعة عندما تم العصف بجماعة الإخوان أواخر أكتوبر ٥٤، حيث زعم أن لنجيب صلة بهم، وفى ١٤ نوفمبر اقتاد كل من عبد الحكيم عامر وحسن إبراهيم، نجيبا من قصر عابدين إلى معتقله فى المرج (محمد نجيب، كلمتى للتاريخ، ص ١٤٩) ليعيش ما يقرب من ١٧ عاما رهن الاعتقال.

وكانت وثاقة العلاقة بين عبد الناصر وعبد الحكيم، مجالا لأحداث مؤسفة حقا، فلم يكن عامر بالقائد العسكرى الذى يقود جيش دولة مثل مصر قدر لها أن تخوض معارك ضارية ضد الاستعمار وأعوان الاستعمار فى الداخل والخارج، وكان أول اختبار له ولمن اختارهم لقيادات الجيش فى حرب ٥٦، فقد كان هناك اتجاه لعزل قادة القوات الجوية والبحرية والبرية، وأيد عبد الناصر هذا، لكن عامر رفض، وفوجئ زملاء عبد الناصر به لا يتخذ موقفا حاسما ويقبل رأى عامر (قصة ثورة، ج٢، ص ١٢٧).

وكان استثناء عبد الحكيم من المحاسبة والإبقاء على قادة القوات الثلاثة راجعا إلى الطبيعة الخاصة فى علاقات عبد الناصر بزميل عمره وموضع ثقته، وراجعا أيضا إلى أن الظروف التى وضع من أجلها عبد الحكيم قائدا عاما للقوات المسلحة وهو غير مؤهل لذلك ما زالت قائمة، الرغبة فى السيطرة على القوات المسلحة كمؤسسته الرئيسية رغم انتصاراته الشعبية والسياسية (المرجع السابق، الصفحة نفسها).

ولقد أكد أمين هويدى على أن القوات المسلحة فى ظروف مصر، وخاصة عند عدوان ٥٦ "لابد وأن تكون على أعلى مستوى من ناحية الكفاءة القتالية، وهذا يحتاج إلى إلى نوع خاص من القيادة يتصف إلى جانب الكياسة والليونة بالمعرفة العميقة بأصول فن الحرب وما يلحقه من تطور ٠ وأظن أن الكل يعلم أن الصفة الأخيرة كانت تنقص المشير" (أضواء على أسباب نكسة ٦٧، ص٢٤) ٠

وإذا كانت الظروف لم تسمح بالتحدث علنا فى هذه المسألة ومناقشتها عام ٥٦، فقد كان غريبا أن تستمر عقب انفصال سوريا، خاصة وأن عبد الحكيم كان المسئول الأول عن أمور الوحدة ومشاكلها وأعطيت له اختصاصات رئيس الجمهورية.

ومنذ ذلك الوقت على وجه التقريب بدأ صراع بين عبد الناصر وعبد الحكيم، وقد دفع هذا عبد الحكيم أن يتخذ من الترتيبات التى تجعل من الصعب على عبد الناصر التخلص منه فى المستقبل كما تخلص من الزملاء الأخرين من قبل ٠ وهنا لم يتقيد عبد الحكيم بقواعد فى اختيار معاونيه، فأسقط من حسابه قواعد الاختيار المتعارف عليها مما كان له أثره فى هزيمة ٦٧، حيث كانت المجموعة المحيطة به كافية للإساءة إليه بالإفراط فى اللهو وأسباب المتعة، وكان أمرا معروفا ومتداولا ما يتم فى هذا الجو من تدخين، واتصال ببعض الفنانات وبذخ يصل إلى حد السفه، ومن المفلت للنظر أن ثلاثة من القيادة العامة للقوات المسلحة تزوجوا من فنانات، مع ما هو متوقع من خطوات مهدت لذلك من الفساد.

وبمرور الوقت أصبح الجيش دولة مستقلة، حتى لقد وصل الأمر بعبد الناصر نفسه أن يكون غير قادر على أن يتدخل فى قليل أو كثير فى القوات المسلحة (أضواء على أسباب نكسة ٦٧، ص ٢٦).

ونقل ثروت عكاشة (ج٢، ص ٤٩٧) عن حديث لعبد الناصر وجهه لعبد الحكيم عقب هزيمة ٦٧ : "... لعلك لا تنسى ما كان منك فى سنة ١٩٦١ حين كنت فى سوريا فتركت الأمر لضابط صغير يمضى فيه كما يشاء على هواه، فكانت نكبة الانفصال . ولعلك تذكر أيضا كم حذرتك من تركك مقاليد الأمور فى القوات المسلحة لصغار الضباط، ولم يكن كبار القادة إلا للزينة والأبهة، فأخليت بهذا الجو أمام صدقى محمود (قاد القوات الجوية) ومن على شاكلته يعبثون بمقدرات القوات المسلحة كما يشاءون، فكانت تلك النكبة الثانية التى منينا بها أخيرا ...".

ومن مظاهر ما حدث للجيش من كوارث ما أشار إليه عكاشة (ج٢، ص ٥٠٩) من اختيار شمس بدران لمنصب وزير الحربية عام ٦٦: "كان مجانبا للتوفيق كل المجانبة مما أثار دهشة بالغة بل خيبة أمل عميقة بين العارفين، ولا أقول هذا القول لشئ فى نفسى عنه، ولكن لعلمى بقدراته المحدودة وكفايته العسكرية القاصرة. وإنى لأعجب كيف رشحه عبد الحكيم عامر وزيرا للحربية، ثم كيف أمضى جمال عبد الناصر هذا الترشيح، وما أظن أن حجمه الحق كان يخفى عليهما ... وحسبى تدليلا على رأيى ما جره شمس بدران على وطنه من ويلات ومصائب"، ولو أكمل عكاشه دهشته لأتبعها بترشيح شمس ليكون رئيسا للجمهورية عقب هزيمة ٦٧ !!!

وبلغت المأساة ذروتها بين عبد الناصر وعبد الحكيم عندما أصر الأول على أن يبتعد الثانى عن قيادة الجيش مع تنصيبه نائبا لرئيس الجمهورية، وإصرار الثانى على البقاء فى موقعه العسكرى، على الرغم مما هو معروف من استقالة القيادة العسكرية لأى جيش يمنى بهزيمة عسكرية، ثم إذا بالأمر ينتهى بالإعلان عن انتحار عبد الحكيم (تحطيم الآلهة، ج١، الفصل الثالث) !

بالنسبة لبقية أعضاء مجلس قيادة الثورة، فقد كان ثالث الخارجين (بعد يوسف صديق وعبد المنعم أمين) هو خالد محيى الدين عقب أزمة مارس ٥٤.

ولما انتهى الأمر بالسياسة المصرية إلى الإخفاق فى قضية وحدة مصر والسودان، قدم صلاح سالم كبش فداء، على أساس أنه كان مسئولا عن الملف السودانى، فقبلت استقالته فى أغسطس ٥٥.

وكان قد حدث تجمع داخل مجلس قيادة الثورة عام ٥٥ من ضباط الطيران الثلاثة : جمال سالم، وعبد اللطيف بغدادى، وحسن إبراهيم، وانضم إليهم صلاح سالم، وقرروا حسب رواية حسن إبراهيم ألا يشتركوا فى الحكم بعد انتهاء فترة الانتقال عام ٥٦، وألا يستقيلوا قبلها أيضا (قصة ثورة ..، ج٢، ص ١٢٢).

وكانوا يستهدفون بفكرة استقالتهم الجماعية تنبيه الجماهير لانفراد عبد الناصر بالسلطة مما يمثل فى نظرهم بعثا لحكم الفرد، ولكن التدبير لم ينفذ لاستقالة صلاح سالم المبكرة، ولتصور بغدادى أنه قادر، من خلال ترؤسه لمجلس الأمة، أن يصوب المسار نحو الديموقراطية.

وفى حديث للبغدادى مع أحمد حمروش (قصة ثورة ..ج٤، ص ٢٣٠) ذكر أنه قدم استقالته ثلاث مرات:

الأولى فى ١٤ أبريل اعتراضا على رجوع مجلس قيادة الثورة عن قراره بعزل محمد نجيب .

الثانية، كانت احتجاجا على خطاب دورى فى ٢١ أغسطس ٥٨ موقع ممن عبد الناصر بمنع الدعاية الشخصية فى الصحف .

الثالثة والأخيرة، كانت فى ١٦ مارس ٦٤ احتجاجا على شكلية مجلس الرئاسة الذى كان قد أنشئ عام ٦٢، وعدم قيامه بمسئولياته كقيادة جماعية .وكان بغدادى قد ساق فى مذكراته (ج٢، ص ٢٣٨) مثالا مما نشرته الأهرام فى ٢١مارس عن تغييرات جوهرية، كتشكيل وزارة جديدة برئاسة على صبرى، وقرارات أخرى على جانب كبير من الأهمية، دون أن تعرض على ملجس الرئاسة.

أما كمال الدين حسين فقد ذكر أنه قدم استقالته أربع مرات:

الأولى عام ٥٥ أثناء وجود عبد الناصر فى باندونج هربا من عصبية جمال سالم الذى كان يقوم بالعمل نائبا عن عبد الناصر.

الثانية، فى ٥٧/١١/٧، من مجلس الأمة، احتجاجا على موضوع مجدى حسنين الذى أوكلت إليه الثورة إنشاء مديرية التحرير وتعيينه لبعض أعضاء المجلس للعمل فيها، حيث تم التحايل على مخالفة هذا للدستور بالقول بأن أموال المديرية غير عامة (سامى جوهر، الصامتون يتكلمون، ص ٩٩)، وفسر عبد الناصر معارضته لفصل مجدى حسنين، كما كان اتجاه البعض هو إدانة لمشروع مهم من مشروعات الثورة (عزة وهبى، ص ١٨٧).

والثالثة كانت فى العام نفسه، حيث تعرضت سياسة التعليم التى تضمنها بيانه كوزير للتربية لنقد عنيف فيما يتصل بمطالبة النواب بإباحة الانتساب، على عكس سياسة الوزير، وسكت الجميع عندما صرح عبد الناصر بأن سياسة الوزير هى سياسة الحكومة ! (المرجع السابق، ص ٢٠٠).

والرابعة كانت فى أغسطس ٦٣: ".. وبعد أن تبينت أن مجلس الرئاسة لم يعد يؤدى دوره وأن انفراد جمال عبد الناصر بالسلطة والقرارات قد وضعنا فى مواقف حرجة، توقفت عن الذهاب إلى المكتب، وقدمت استقالتى ولكنها لم تعلن (قصة ثورة ٠٠ج٤، ص ٣٤١) .

لكن كمال الدين حسين أرسل يوم ١٥ /٦٥/١٠، أثناء فترة اعتقالات الإخوان المسلمين خطابا شديد اللهجة إلى عبد الناصر، أبرز ما فيه: "لا خير فى إذا لم أقلها لك: "اتق الله" وأتبع هذا بعديد من آيات القرآن الكريم، مما أدى إلى صدور الأمر باعتقاله، بعد ثلاثة أيام، وبالتالى يصبح هو الوحيد من أعضاء اللجنة التنفيذية العليا للضباط الأحرار الذى تعرض لهذا.

أما حسن إبراهيم، فلم يجد بدا من تقديم استقالته فى ١٨ يناير ٦٦ بعد أن طلب مقابلة عبد الناصر يوم ١٣ ومضت خمسة أيام بلا جواب (قصة ثورة ٠٠ج٢، ص ٢٣٥)

ولعل ما ذكره بغدادى فى مذكراته (ج٢، ص ٢٥٩) فى حديث مع جمال عبد الناصر قبل أن ينفرط عقد مجلس القيادة، يفسر ما حدث، على التوالى من استقالات وإبعاد، حتى لم يبق من الأعضاء وقت وفاة عبد الناصر إلا أنور السادات وحسين الشافعى، قال بغدادى :

"فى بداية الثورة كان هناك تطاحن فى الآراء بين أعضاء المجلس، كل منهم يحاول إبراز وجهة نظره وشرح رأيه فى الموضوع المعروض على المجلس، ولذلك كانت هناك نقاط كثيرة تثار، وكنا نخرج فى النهاية بحلول جيدة للمشاكل أو المسائل المعروضة عليه، ولكن مع مرور الوقت أصبح البعض من أعضاء المجلس يتأثرون برأى جمال عبد الناصر وأصبحت الأغلبية فى جانبه وبصورة دائمة تقريبا، وذلك دفع البعض الأخر من الأعضاء أن يكتفى بإبداء رأيه دون محاولة الدفاع عنه بنفس القوة والحماس التى كان يدافع بهما من قبل، لعلمه أن الأغلبية ستكون فى جانب رأى جمال عبد الناصر مهما حاول فى إبراز وجاهة فكرته وصوابها لأن النتيجة معروفة له مسبقا مهما بذل من جهد".

البحث عن نظريـــــة:

إذا كان التشتت الفكرى هو السمة البارزة لمجتمع ما قبل الثورة، فـــهل اســتطاعت الثورة أن تقضى على هذا التشتت الفكرى، وأن تستقطب فكـــرا ثوريــا محــددا، وأن تدمجه فى حركة الجماهير الشعبية (محمود أمين العالم، أزمة الفكر النظرى فى بلادنـا، المصور فى ١٩٦٨/٢/٩)؟

الحق أن ثورة يوليو لم تبدأ بنظرية ثورية متكاملة، بل بمجرد شـــعارات فضفاضــة، تكسوها مسحة من الغموض ..

ويبدو أن زعيم الثورة نفسه كان يأنف من "التنظير" و "التفلسف"، ومــن هنــا فمــن الغريب أن الكتاب الصغير الذى حمل اسمه فى سنوات الثورة الأولى بعنـوان (فلســفة الثورة) يتوقف قليلا أمام كلمة "فلسفة" ويقول:

"إن الكلمة ضخمة وكبيرة، وأنا أحس وأنا واقف حيالها أنى أمام عالم واسع ليس لـــه حدود، وأشعر فى نفسى برهبة خفية تمنعنى منْ أن أخوض فى بحر ليس له قـــاع، ولا أرى له على البعد، من الشاطئ الذى أقف فيه، شاطئا آخر أنتهى إليه ..

"والحق أنى أريد أن أتجنب كلمة فلسفة فى هذا الذى سأقوله... ثم أنا أظن أنـــه مــن الصعب على أن أتحدث عن فلسفة الثورة " (ص١٦) ٠

وفى مساء ٢٥ نوفمبر عام ١٩٦١، وقف عبد الناصر أمـــام اللجنــة التحضيريــة للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية ليصارح الجميع بقول:

" أنا بأقول إنى أنا ما كنش مطلوب منى فى يوم ٢٣ يوليو أنى أطلع ومعايا كتـــاب مطبوع وأقول إن هذا الكتاب هو نظرية : مستحيل ٠٠لو كنا قعدنا نعمل الكتاب ده قبل ٢٣ يوليو ما كانش عملنا ٢٣ يوليو، لأن ماكناش نعمل عمليتين مع بعض. اللى بيقولوا إيه هيه النظرية، بيعقدوها قوى وبيصعبوها خاص، يعنى دى عملية تعذيب" (ص٢٩)٠

ومن الغريب أن الكثرة الغالبة من الباحثين الذين أشـــاروا إلـــى هــذه القضيــة، لا يواصلون متابعة ما قاله عبد الناصر، حيث نجد من المرات النادرة التـــى يســتند فـــى البرهنة على صحة ما يقول على لغة الخطاب الدينى، قال:

" ابتدأ الإسلام : أشهد ألا إليه إلا الله وأن سيدنا محمدا رســول الله. ابتــدأ الإســلام بهذا.. جملتين، ما بدأش بكل ما هو موجود فى القرآن، ثم بدأ بعد هذا أيضا فى الإسلام يدينا عبر وعظة فى حياتنا.. فى الأول قال بالنسبة للسؤال عن الخمر: الخمر فيها إثــم وفيها نفع، ولكن إثمها أكثر من نفعها ٠٠يعنى مسموح بها. بعد كده قـــال: ولا تقربــوا

الصلاة وأنتم سكارى: معنى كده أن طول النهار ما حدش بيشرب الخمر، ولكن بعد صلاة العشاء بيقدروا يشربوها. بعد كده حرمت وقال إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام.. إلى آخر الآية، رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه.. حرم تحريم قاطع".

هكذا، مثلما يتحدث داعية، وعالم دينى، يواصل مبينا أن هذا التدرج يعطينا المثل فى ضرورة السير خطوة خطوة: "٢٣ سنة لغاية ما نزل القرآن وتم نزول القرآن.. ليه ربنا عمل كده؟ حتى يعطينا الفرصة والدليل أو الوسيلة التى نقدر نعمل بيها فى حياتنا وفى دنيانا" (ص ٣٠)

وفى الدورة الافتتاحية لمجلس الأمة، ٢٠ يوليو ١٩٦٠، قال عبد الناصر: "ولقد كانت أعظم الملامح فى تجربتنا الفكرية والروحية أننا لم ننهمك فى النظريات بحثا عن حياتنا وإنما انهمكنا فى حياتنا بحثا عن النظريات، وبذلك وضعنا العقيدة فى خدمة الحياة، ولم نضع الحياة فى خدمة العقيدة، ذلك أن العقيدة الاجتماعية والسياسية ليست إلا أسلوبا للحركة وطريقا إلى الهدف ولا يمكن أن تكون غاية فى ذاتها أو هدفا يطغى على العمل ويدفع كفاح الأمة إلى بنية من الألفاظ وعينات من التعبيرات المركبة" (نجلاء ابو عز الدين، ص ٢٠٠).

كان أول ما طرحته الثورة من شعارات: (النظام - الاتحاد - العمل)، ويعلق لويس عوض (ص ٤٩) على هذا الشعار بأنهم حين سألوا الثورة فى أزمة مارس ٥٤ قائلين: "الاتحاد والنظام والعمل"، هذا كلام جميل، ولكن هذه "واجبات الإنسان"، فأين هى "حقوق الإنسان"؟ التى تعد الثورة بها المواطنين إذا قاموا بواجباتهم، جاء الرد: فى المبادئ الستة الشهيرة، فما هى هذه المبادئ؟ إنها:

١- القضاء على الاستعمار وأعوانه.
٢- القضاء على الإقطاع.
٣- القضاء على الاحتكار وسيطرة رأس المال على الحكم.
٤- إقامة جيش قوى.
٥- إقامة عدالة اجتماعية.
٦- إقامة ديموقراطية سليمة.

والواقع أنها مبادئ ثلاثة لا ستة، هى الثلاثة الأخيرة لأن الثلاثة الأولى هى خطوات أساسية لابد منها لتنفيذ الأخرى.

لكن هذه المبادئ الثلاثة فى عمومها على قدر كبير من الغموض، فهى عموميات يصعب أن تكون بالفعل دليلا للعمل، إذ ماذا تعنى العدالة الاجتماعية؟، وما أسسها؟ وما

حدودها؟ وهل يكفى القول بديموقراطية سليمة؟ إن الجميع فى كل بلدان يطالبون بذلك، لكن ما مفهومها؟ وما مجالاتها؟ وما حدودها؟

وعندما كتب عبد الناصر "فلسفة الثورة" سنة ٥٤، طرح أفكارا على جانب كبير من الأهمية تكمل لنا صورة الاتجاهات الفكرية والإيديولوجية التى تبناها وعمل من خلالها، حتى هذه المرحلة من تاريخ الثورة، لكننا لا نستطيع أن ننظر إليها كنسق أيديولوجى ومتكامل، صيغ فى برامج وأهداف ومناهج، وإنما يمكن اعتبار ما ورد فى هذه "الفلسفة" مجرد أفكار طرحت وتصورات لما حدث وما سيحدث، من وجهة نظر القائد (أحمد زكريا الشلق، ص ٨٦).

ومن الأفكار التى زاد بها عبد الناصر وضوحه الفكرى، ما أورده فى فلسفة الثورة عن أن معظم شعوب العالم مرت عادة بثورتين : ثورة سياسية، ثم ثورة اجتماعية، ربما تفصل بينهما سنوات طوال، إلا أن المطلوب فى مصر أن يعيش المصريون الثورتين معا، وصعوبة المسألة هنا هو التباين بين منطق كل من الثورتين، فالثورة السياسية تتطلب لنجاحها وحدة عناصر الأمة وترابطها وتساندها، بينما تؤدى الثورة الاجتماعية إلى زلزلة القيم وتصارع المواطنين أفرادا وجماعات (فلسفة الثورة، ص ٤٤).

ويحدد عبد الناصر فى فلسفة الثورة (ص٨٣) ثلاث دوائر تمثل روابط أساسية تشكل اركانا لهوية مصر، ومن هنا تساءل:

١- أيمكن أن نتجاهل أن هناك دائرة عربية تحيط بنا، وأن هذه الدائرة منا ونحن منها، امتزج تاريخنا بتاريخها، وارتبطت مصالحنا بمصالحها حقيقة وفعلا وليس مجرد كلام ؟

٢- أيمكن أن نتجاهل أن هناك قارة إفريقية، شاء لنا القدر أن نكون فيها، وشاء أيضا أن يكون فيها اليوم صراع مروع حول مستقبلها، وهو صراع سوف تكون آثاره لنا أوعلينا، سواء أردنا أو لم نرد ؟

٣- أيمكن أن نتجاهل أن هناك عالما إسلاميا تجمعنا وإياه روابط لا تقر بها العقيدة الدينية فحسب، وإنما تشدها حقائق التاريخ كذلك ؟

وقد يتصور البعض أن هذه الإشارات هى أول ما ظهر من وعى عروبى لدى جمال عبد الناصر، فقد أظهرت دراسة مارلين نصر (ص ٩٩، وصفحات أخرى متعددة) أن البعد العربى لوعى عبد الناصر القومى لم يكن فى درجة الصفر عشية ثورة يوليو، إنما كان هذا الوعى كامنا، وفى حالة "اللامنطوق"، ولم يعلن عنه عبد

الناصر عبر الكلام والكتابة إلا انطلاقا من ٥٣ فى فلسفة الثورة، ثم فى خطبه حيث بدأ يبلوره ويفصله.

وعندما صدر دستور ٥٦ نجده احتوى توجهات إيديولوجية معينة يأتى فى مقدمتها تقريره فى مادته الأولى على عروبة مصر، باعتبارها جزءا من الأمة العربية، وبذلك يكسب التوجه الذى ورد فى فلسفة الثورة بعدا دستوريا وتوجها قانونيا جديدا (أحمد زكريا الشلق، ص ٨٩).

وقد لاحظ بعض الدارسين أن نصوص الدستور أنهت النظرية الفردية التى تعد ركيزة الليبرالية الأساسية، عندما نص على قيام الاقتصاد على التخطيط، منهيا بذلك المنافسة الحرة، بالإضافة إلى التخلى عن حرية التملك فى منظورها الليبرالى (غصمت سيف الدولة: ثورة يوليو والمسألة الديموقراطية، ص ٥٥٣)، لكن هذا لم يحل بين الدستور وبين تبنى ما يعرف بالرأسمالية الموجهة، كما تشير إلى ذلك النصوص الاقتصادية، فضلا عن اعترافه بقدر من نشاط الاقتصاد الحر، لكنه اشترط عدم إضراره بمصلحة المجتمع، فضلا عن نصه على استخدام رأس المال فى خدمة الاقتصاد القومى، وصيانة الملكية الخاصة حيث ينظم القانون وظيفتها الاجتماعية (كوفتونوفيتش: ثورة الضباط الأحرار فى مصر، ص ١٦٧-١٦٨).

وبعد قيام الاتحاد الاشتراكى، بدأ شعار آخر يتردد، ألا وهو "الاشتراكية الديموقراطية التعاونية"، وفى الحادى والعشرين من فبراير ٥٩، وبمناسبة العيد الأول للوحدة مع سوريا وقف عبد الناصر ليقول: "إننا سنعمل من أجل بناء وطننا، سنعمل من أجل تطوير اقتصادنا. سنعمل من أجل إقامة مجتمع اشتراكى ديموقراطى تعاونى. سنعمل على تذويب الفوارق بين الطبقات ..."

وإذا كان عبد الناصر قد تحدث كثيرا عن الاشتراكية محاولا شرح مقصوده منها، وكذلك الديموقراطية، إلا أن مصطلح " التعاونية " لم يحظ بمثل هذا الاهتمام، خاصة إذا كنا قد استنتجنا أن التوجه الاجتماعى والاقتصادى لدستور ٥٦ كان توجها أبعد عن التوجه الليبرالى، وأقرب إلى الرأسمالية الموجهة، أو ما يسمى برأسمالية الدولة، ولم يتجاوز التوجه العام فى الإجراءات والسياسات هذا المفهوم (أحمد زكريا الشلق، ص ٩٥).

ويبدو أنه، بعد أن اقترب العقد الأول من عمر الثورة على الانتهاء، ظهرت الحاجة إلى بلورة إطار فكرى محدد للثورة، وهو ما عبر عنه فيلسوف الثورة " هيكل " بمصطلح (التوضيح الثورى)، عندما كتب فى أزمة المثقفين (ص ١٠٣-١٠٤): "أريد

أن أقول - أولا - أنه ليست هناك الآن، قضية أحق بعناية المثقفين ولا أجدر من قضية التوضيح الثورى • إن التوضيح عن طريق النظرية، أصبح الآن، بعد ما يقرب من ٩ سنوات من يوم التغيير الكبير فى ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ضرورة حيوية لنجاح الثورة".

كذلك يؤكد على أن " التوضيح الثورى " قضية لا تقل أهمية عن التخطيط الاقتصادى، فإذا كان التخطيط هو حشد الموارد الاقتصادية فى اتجاه التنمية بغية الوصول إلى الكفاية والعدل، فإن التوضيح هو حشد الموارد الفكرية الإنسانية على أساس من الاقتناع والحماسة يفتح الطريق أمام الأفراد لكى يستطيع كل منهم أن يجد مكانه ومن ثم يجد دوره الذى يستطيع فيه أن يعطى للمجتمع طاقة إبداعه وخلقه (أزمة المثقفين، ص ١٠٥).

وبالفعل، شهدت مصر فى ٢١ من مايو عام ١٩٦٢ صدور وثيقة فكرية متكاملة لأول مرة، وهى ما عرف "بالميثاق"، حيث نقرأ فى صفحاته الأولى أن مصر تفتقر إلى "نظرية عمل ثورة كاملة"، وأن عبد الناصر راح هو وزملاؤه يطورون المبادئ الستة ويحركونها بالتجربة والممارسة، نحو برنامج تفصيلى يفتح طريق الثورة إلى أهدافها، وأفاد كذلك أن المبادئ الستة كانت مجرد أعلام للثورة وليست " أسلوب عمل ثورى ومنهاج تغيير ثورى.

والنظرية الأساسية التى قام عليها الميثاق، هى ما يمكن تسميته بـ "الاشتراكية الديموقراطية"، ومن هنا نجد فى الميثاق النص على "أن الاشتراكية العلمية هى الصيغة الملائمة لإيجاد المنهج الصحيح للتقدم".

وقد أثار هذا التعبير (الاشتراكية العلمية) قلقا وضيقا عند كثيرين حيث أن هذا المصطلح هو الوصف الذى توصف به النظرية الماركسية، فخيل لهؤلاء أن فى هذا إعلانا بتبنى الماركسية، خاصة وأن الكتاب الماركسيين فرحوا باستخدام هذا المصطلح، لكن عبد الناصر، أوضح أنه يقصد بالاشتراكية العلمية استخدام المنهج العلمى فى التطبيق الاشتراكى، وأمام اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية قال عبد الناصر "نحن نقول إن اشتراكيتنا ليست هى الشيوعية" (ص ٢٠٨).

وكانت هذه إشارة بدء أحاديث طويلة راح البعض يديرونها حول توصيف ما يحدث فى مصر بأنه يقع تحت مظلة " الاشتراكية العربية "، وأخرج قطب إسلامى سورى كبير هو الدكتور مصطفى السباعى كتابا شهيرا فى تلك الفترة باسم (اشتراكية الإسلام).

وقد ترتب على التخوفات التى بدت من أن يكون الميثاق علامة تحول نحو الماركسية، أن وافق عبد الناصر، وفقا لنهجه التوفيقى فى كثير من الأحوال، على تشكيل لجنة المائة برئاسة الدكتور سليمان حزين التى انتهت إلى ما عرف بـ "تقرير الميثاق" فى ٣٠ يونيو على أساس دراسة مشروع الميثاق دراسة تتناول التفسير والتحليل والتوثيق لما تضمنه من أصول ومبادئ وأحكام (ص د).

وإذا كان تقرير لجنة المائة قد شرح ما جاء بالميثاق من "حتمية الحل الاشتراكى"، إلا أنه (ص ٣٠) أكد على "تميز التطبيق الاشتراكى فى بلادنا بميزات عدة خلقت منه نموذجا عربية له طابعه الخاص"، وفصل ذلك (ص ٣٦) بالحديث عن "سمات الاشتراكية العربية".

وعلى الرغم من القول فى ذلك الوقت بأن تقرير لجنة المائة هو "وثيقة مكملة لمشروع الميثاق خصوصا وأن التقرير يلقى أضواء جديدة على ما جاء فى الميثاق ويفتح منافذ عديدة لازدياد الوعى بأهدافه ومضمونه" (ص د) إلا أنه دخل زوايا النسيان عقب صدوره، مما أكد أنه كان مجرد "مسكن" أعطى للجناح اليمينى.

وفى مؤتمر الاتحاد الاشتراكى بالمنيا فى ٦٥/٣/٩ يسوق عبد الناصر تعريفات عمومية للاشتراكية، فهو تارة يقول: "الاشتراكية كما قال الميثاق هى الكفاية وهى العدل. الاشتراكية كما يقول الميثاق هى الديموقراطية الاجتماعية٠الاشتراكية كما يقول الميثاق هى تذويب الفوارق بين الطبقات. الاشتراكية كما يقول الميثاق هى تكافوء الفرص.. ".

وأمام اللجنة التحضيرية ركز عبد الناصر على ما كان يردده دائما من الارتباط الوثيق بين الديموقراطية السياسية والديموقراطية الاجتماعية (ص٢٤٣): "الديموقراطية السليمة معناها إقامة مجتمع جديد، هذا المجتمع الجديد، غير المجتمع القديم الذى كنا نعيش فيه، هدفنا من هذا المجتمع الجديد، أو من العمل لخلق هذا المجتمع الجديد، أن بلدنا تكون مستقلة سياسيا، وفى نفس الوقت تكون مستقلة اجتماعيا، بمعنى أن نكون أحرارا سياسيا لا نخضع للاستعباد السياسى، ولا نخضع لنفوذ أجنبى، ونكون مستقلين اجتماعيا، أى أحرارا فى تكوين بنائنا الاقتصادى، وتكوين بنائنا الاجتماعى".

وتوضيحا لذلك جاء بالميثاق (الباب الخامس): "إن المواطن لا تكون له حرية التصويت فى الانتخابات إلا إذا توافرت له ضمانات ثلاثة: أن يتحرر من الاستغلال فى جميع صوره. أن تكون له الفرص المتكافئة فى نصيب عادل من الثروة الوطنية. أن يتخلص من كل قلق يبدد أمن المستقبل". لكن، وعلى الرغم ممن السمو الذى تحمله هذه

الفكرة، إلا أنها - كما تثبت التجارب - مستحيلة التنفيذ، ففى أى مجتمع وجد مواطن تحرر كلية من الاستغلال؟ وفى أى مجتمع وجد المواطن الذى تخلص من كل قلق يبدد أمن المستقبل؟ !

وعبر التطورات التى شهدتها المنطقة العربية فى النصف الثانى من الخمسينيات، وحتى واقعة الانفصال سوريا عن الجمهورية العربية المتحدة فى سبتمبر ١٩٦١ تطورت صيغ عبد الناصر لدور مصر العربى اقترابا من الصيغة المبكرة التى قدمها فى (فلسفة الثورة) للعلاقة بين الثورة السياسية والثورة الاجتماعية، وعلى المستوى المصرى، يعتبر الميثاق الوطنى خير وثيقة فكرية تعبر عن ذلك التطور، وقد بلور الميثاق عملية إعادة صياغة للسياسة العربية للنظام المصرى، فتحدث عن صراع اجتماعى فى الوطن العربى تلتقى فيه القوى التقدمية الشعبية بينما تتجمع العناصر الرجعية والانتهازية (أحمد يوسف أحمد: السياسة العربية لثورة يوليو ومعضلة ترتيب الأولويات، ص ١٣).

وإذا كانت الثورة قد أخرجت لنا وثيقة فكرية أخرى عرفت ببيان ٣٠ مارس (١٩٦٨) عقب مظاهرات الطلبة والعمال فى فبراير من العام العام، فإن هذا البيان لم يخرج فى توجهاته العامة عن توجهات الميثاق.

وإذا أردنا أن نلقى نظرة عامة على مجمل التوجهات الفكرية، فإننا لابد ألا نغفل عن أن المفاهيم الثقافية والفكرية عامة لا نتبينها فى التعبيرات الثقافية المباشرة سواء كانت أدبية أو فنية أو علمية، وإنما كانت تنبثق من قلب المشروعات والمعارك السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فمشروع كمشروع السد العالى مثلا وغيره، لم يكن مجرد مشروع عمرانى تعميرى، وإنما كان أساسا مشروعا يتضمن ويفجر مفاهيم وقيما ومبادئ ثقافية شتى، فى مقدمتها مفاهيم وقيم التخطيط والفكر العلمى، والملكية الجماعية، والعمل الجماعى، والتضامن العربى، والتضامن بين الشعوب التى عانت من القهر، والتحالف مع القوى الاشتراكية العالمية، والرؤية التغييرية التثويرية للحياة وإمكانية السيطرة على قوانين الواقع القومى وضد الرجعية العربية، وإبراز الدور الاجتماعى والسياسى للعمال والفلاحين فى الإدارة والإنتاج والتشريع، التى كانت جميعا مصادر لمفاهيم وقيم ثقافية وإيديولوجية جديدة تتحرك وتتصارع فى داخل مسيرة الثورة (محمود أمين العالم فى: ثورة ٢٣ يوليو، قضايا الحاضر وتحديات المستقبل، ص ٥١٦).

كذلك نجد دراسة (مارلين نصر) التى حللت مجمل خطب وتصريحا عبد الناصر لتنتهى إلى القول (ص٣٤٩) بأن نموذج العقائد الناصرية يتأسس على مجموعتين محدودتين من العقائد، ولكنهما مترابطتان وتمثلان موقعا مركزيا من النسق العقيدى العام، أولى هذه المجموعات تحدد طبيعة التوجه الفلسفى لعبد الناصر: تصور صراعى للعالم السياسى على المستويات الاجتماعية والإقليمية والعالمية كافة، منظور تاريخى حتمى للحياة السياسية مصحوب بميل إلى اختيار الأهداف القصوى فى كل موقف سياسى. أما المجموعة الثانية، فهى تدور حول صورته السلبية لأعدائه، واستراتجيته الردعية إزاءهم مصحوبة بضوابط أمان أدائية كتفضيل التدرجية فى المنهج، وتأخير السلوك، وتجنب المخاطرة السياسية.

وفى مناقشة مع مجموعة من كتاب اليسار، أبرز لنا توفيق الحكيم، أن الشعارات التى طرحتها الثورة عظيمة، لكننا إذا جئنا للتطبيق فالموقف عكسى: "عندما نقرأ الميثاق نجد ميثاقا عظيما جدا، وكلام فى الاشتراكية كلام عظيم.. أين النتيجة؟ لو كان هذا صحيحا لكنا تقدمنا تقدما عظيما" (ملف عبد الناصر، ص ١٨٥).

وقال أيضا فى هذا الحوار: "إن الذى بهرنى فى ثورة ٥٢ وفى عبد الناصر هى النوايا واللافتات، ولم أنتبه – إلا أخيرا – إلى أنه فى التطبيق.. لقد كنت أسأل الفلاحين، عندنا، فى القرية فأجد التطبيق سيئا جدا، وأن الحاكم بأمره، هناك،، لا يزال هو الموظف.. الموظف يبيع المساد فى السوق السوداء.. إلخ (المرجع السابق، ص ١٨٨).

ولم يكن توفيق الحكيم وحده فى هذا الموقف، فعصمت سيف الدولة كتب أيضا (ص ٣٢١): "نستطيع أن نقول ببساطة ويقين أن "النظرية" الديموقراطية التى جاء بها الميثاق لم تطبق – فى جانبها السياسى – على وجه الإطلاق".

الديموقراطية المحاصرة:

ربما كانت هذه القضية بصفة خاصة تمثل ما يمكن تشبيهه "بكعب أخيل"، أو الثغرة التى نفذت من خلالها سلبيات عدة ساعدت على إجهاض ثورة يوليو، على الرغم من ثقتنا الشخصية فى وطنية زعيمها وإخلاصه الذى لا ينبغى أن ينكر فى عملية النهوض الحضارى بمصر، لكن، وبمثل المنطق الذى تردد فى الميثاق – نظريا وورقيا فقط – كان لابد أن تتكافأ الوسائل شرفا مع غاياتها، فأن يسعى إلى الديموقراطية بوسائل وإجراءات قهرية تنطق بالاستبداد والديكتاتورية، فهذا لن ينتج إلا نتائج من نفس جنس

هذه الوسائل، وفقا للقاعدة الشهيرة التى تؤكد أنه من المستحيل أن تحصد عنبا إذا زرعت شوكا !

ومن المفارقات حقا أن المثقفين الذين لا يستطيعون إنتاجا فكريا حقيقيا يتسم بالإبداع والتجديد والأصالة إلا إذا عاشوا مناخ الحرية، وهم أكثر فئات الشعوب حديثا عن الديموقراطية وانشغالا بها، تقدم أفراد منهم، وضباط الثورة لم يزالوا بعد يخطون خطوتهم الأولى، ليزينوا لهم إدارة الظهر لبعض القواعد والمبادئ الأساسية فى الديموقراطية، ومعظم النار من مستصغر الشرر !

استعان ضباط الثورة باثنين من كبار القانون، هما د٠السنهورى، وسليمان حافظ، فإذا بهما يبذران بذور آفة زرعت فى مجتمعنا، وخاصة بالنسبة للثانى، ألا وهى تفصيل قوانين خاصة تيسر لأصحاب السلطة أن يطغوا بسلطتهم ويتوسعوا فيها، وفاقم من ذلك أن ضباط الثورة كانوا صغار السن، ليست لهم تجربة سابقة فى الممارسة السياسية، وهم بحكم شخصياتهم العسكرية، مهيأون لأن يكون صوتهم فقط هو المسموع، وأن يأمروا وليس للآخرين إلا أن يطيعوا وينفذوا، وإلا فالعقاب الصارم جاهز !

ففى شهور الثورة الأولى، وبعد خلع الملك، كان دستور ٢٣ هو القائم بأحكامه التى تقضى بما يجب اتخاذه بعد ذلك، فاستطاع السنهورى وسليمان حافظ أن يستصدروا فتوى تتحايل على ما يحكم به الدستور (وحيد رأفت، ص ١٢٢)، وكانت اللافتات تملأ شوارع القاهرة، بشعار لضباط الثورة (نحن نحمى الدستور)، وكان سهلا بعد ذلك أن يتم تزيين إلغاء الدستور كلية، وكان ضباط الثورة أنفسهم غير راضين عن ذلك "ولكن سليمان حافظ (المستشار القانونى) كان شديد التمسك برأيه" (محمد نجيب، ص ٦٣)، واستطاع فى النهاية أن يقنعهم به.

ودعم من هذا ما كتبه أستاذ قانون كبير (السيد صبرى) بكلية الحقوق عما أسماه (الفقه الثورى) على أساس أن الثورة ليست ملزمة بأن تتبع المبادئ والإجراءات الديموقراطية المستخدمة فى النظم التقليدية المستقرة (الأهرام فى ٢٥ /١٩٥٢/٨).

وتستمر المسيرة، فتأمينا للتدابير التى اتخذتها الثورة فى سنتها الأولى من الطعون أمام الجهات القضائية، صدر فى ٥٣/١/١٨ قانون برقم ٣٦ بتمديد أجل تشريع سابق صدر فى ٥٢/١١/١٢ باعتبار كل تدبير اتخذه أو يتخذه القائد العام للقوات المسلحة بوصفه رئيس حركة الجيش، من قبيل أعمال السيادة التى لا يجوز الطعن فيها أمام محكمة القضاء الإدارى بمجلس الدولة أو أمام المحاكم القضائية العادية. كما صدر

مرسوم بقانون ثالث فى ٥٣/١/١٨ برقم ٣٨ بتحصين جميع التشريعات الصادرة فى شكل مراسيم بقوانين فى المدة السابقة على إعلان سقوط دستور ٢٣ (وحيد رأفت، ص ٨٦).

وعندما أعفيت وزارة على ماهر، وبدأ تداول الرأى حول من يكون رئيس الوزراء الجديد، إذا بالسنهورى يرى أن يكون الرئيس هو محمد نجيب نفسه، حتى تتوحد قيادة الثورة وقيادة الحكومة (محمد نجيب، ص ٥٢)، وكانت تلك البداية لطريق طويل.. فتح الشهية العسكرية لأن تتولى بنفسها السلطة الحاكمة !

وتوالت الإجراءات...

فصدر القانون رقم ١٨١ لسنة ٥٢ فأجاز فصل (بغير الطريق التأديبى) من تعلق شبهات قوية فى مسلكه أو سمعته، وشكل لجانا فى كل وزارة أو مصلحة لذلك، ولجنة للقوات المسلحة وأخرى للشرطة، عرفت بلجان التطهير، ومنع هذا القانون المحاكم من نظر أى طعن فى قرارات الفصل، ثم صدر عدد من القوانين بإجازة هذا الفصل بالنسبة للطوائف الخاصة من الموظفين، كرجال القضاء، ومجلس الدولة وإدارة قضايا الحكومة والأزهر والجامعات، وفصل عدد كبير من الموظفين طبقا لهذا القانون بغير محاكمة، وقبلت استقالة الكثيرين، كما أحيل إلى المعاش ٤٥٠ ضابطا من الجيش، ونقل كثير من الضباط إلى وظائف مدنية(طارق البشرى: الديموقراطية ونظام ٢٣ يوليو، ص ١٧٩).

وعلق توفيق الحكيم فى (عودة الوعى، ص ٢٩) على حركة التطهير هذه بأنها أغرت كل موظف أن يشكو رئيسه، وكل صغير أن يتهجم على كبير، وكل زميل أن يشى بزميل "فانقلبت المصالح والإدارات والوزارات والجامعات والمستشفيات، وكل جانب من جوانب النشاط فى مصر إلى ميدان مطاعن بالحق والباطل، وفى أغلب الأحيان بالباطل، لأن الطاعن كان فى كثير من الأحيان يطمع فى مركز المطعون، وفى أحيان أخرى كان الشاكى مجرد مشاغب بالفطرة، أعطيت له فرصة الشغب، ولم يسلم رئيس فى إدارة أو مدير فى مصلحة من شكوى مرؤوس له ولا أستاذ فى جامعة من مطاعن زميل له".

وكاد توفيق الحكيم نفسه أن يفصل من عمله مديرا لدار الكتب، حيث قدم تقرير لاسماعيل القبانى، وزير المعارف وقتها، بأن الحكيم غير منتج، وغير منتظم فى عمله، لولا أن علم عبد الناصر بذلك فلم يتم الفصل، بل وأدى هذا إلى استقالة القبانى (عودة الوعى، ص ٣٤).

فإذا كان الحكيم قد وجد - صدفة - أن زعيم الثورة قد سانده، فمن كان يساند مئات غيره من المفصولين، من غير المشهورين مثل الحكيم ؟

ومن المعروف أن يوسف صديق كان له دور حاسم معروف فى إنجاح الثورة ليلة القيام بها، لكنه قدم استقالته من مجلس قيادة الثورة بعد مرور ما يقرب من ستة أشهر وكان السبب الرئيسى الذى دفعه لهذا هو تنافر وجهة نظره مع أعضاء القيادة حول أسلوب الحكم، وصدور قوانين تنظيم الأحزاب، ثم حلها وإلغاء الدستور وإعادة الرقابة على الصحف، واعتقال ضباط المدفعية... ودخولهم السجن بملابسهم الرسمية (أوراق يوسف صديق، ص ١٤٨).

وكان من نتيجة الصراع العنيف الذى دار داخل السلطة الثورية فى أوائل ٥٤ أن أصبح الطريق مفتوحا أمام عبد الناصر ليبدأ زحفه صعودا إلى القمة (وحيد رأفت، ص ٢٤)، وسارت الأمور سيرها المعروف وأصبح عبد الناصر هو الرجل الأول فى البلاد، وكان كل يوم يكتسب حب الناس وثقتها حتى أولئك الذين استولى على أطيانهم للإصلاح الزراعى. بدأ الكثير منهم يعتاد تحديد الملكية ويتأقلم إلا الذين لا أمل لهم فى ولائهم، وبدأت البلاد تعتاد حكم فرد وثقوا به وأحبوه، والجماهير عندما تحب لا تناقش.

وخفتت شيئا فشيئا أصوات من اعتادوا المناقشة، وأخذ الحاكم المحبوب نفسه يعتاد الحكم الذى لا منافسة فيه، وأخذ الستار الحديدى يسدل رويدا رويدا بين الشعب وتصرفات الحاكم المطلق، يقول الحكيم (عودة الوعى، ص ٣٧): "لم نكن نعرف من أمورنا أو الأمور الخارجية إلا ما يلقى به هو إلينا من منصة عالية فى عيد من الأعياد أو مناسبة من المناسبات، وكان يتحدث بمفرده الساعات الطوال، بغير كلفة حديثا يظهرنا أبطالا بقيادته، ويظهر الدول الكبرى حولنا أقزام، فكنا نصفق إعجابا وخيلاء. وعندما كان يخطب بقوة قائلا عن دولة قوية (أمريكا) تملك القنابل الذرية: (إذا لم تعجبها تصرفاتنا فلتشرب ممن البحر) كان يملؤنا الفخر" !!

ورسمت سياسة لابد أنها منظمة ومخططة من أجل إقناع الناس بأن موقفهم من الحاكم ينبغى أن يكون سلبيا، وبأن إجراءات القمع لا ينبغى أن تقاوم ولا حتى بالكلام، وحوكم أشخاص فى السنوات الأولى وعوقبوا سنوات طويلة من الأشغال الشاقة لأنهم رددوا إشاعات، أو عارضوا واعترضوا، فى أحاديثهم الخاصة، وتسلل الرعب إلى النفوس بالتدريج، ومع الرعب ظهرت السلبية والنفاق والتحدث بلغتين، والجهر بعكس ما يؤمن الإنسان به، وفقد الإنسان المصرى قدرته على الرفض والاعتراض والاحتجاج، ومع فقدان هذه القدرة فقد مهارة التفكير العقلى المتزن والحكم على الأمور

حكما صائبا إذ كان القمع مصحوبا بحملة دعاية منظمة، قائمة على أسس " علمية " مدروسة تستهدف فى نهاية الأمر ألا يكون هناك إلا رأى واحد، وألا يسمع الناس إلا وجهة نظر واحدة، وتظل تردد مرة تلو الأخرى، إلى أن يصدقها كل من كان يقاومها ولم يكن مقتنعا بها فى أول الأمر (فؤاد زكريا، ص٢٩-٣٠).

وعندما حصل انفصال سوريا عن الوحدة، كان من الأسباب التى ذكرها عبد اللطيف بغدادى فى مذكراته (ج٢، ص ١٢١): "أسلوب جمال فى الحكم، فالشعب لم يكن له دور إيجابى فى السياسة التى ترسم له"، وأشار كذلك إلى أنه لم يكن هناك تنظيم سياسى اللهم إلا الاتحاد القومى "وهو نفسه كان تنظيما فاشلا ولا يشارك فى وضع السياسة العامة للبلاد، وحتى قراراته نفسها إن اتخذ قرارا لم يكن ملزما لأحد"، أما بالنسبة لمجلس الأمة، سلطة الرقابة الشعبية على أجهزة الدولة " ان قد أصبح أضحوكة الجميع، ولم يكن يباشر صلاحياته، بل وصته لم يكن مسموعا على الإطلاق". أما بالنسبة لجموع الشعب: "والشعب كان ينظر إلى ما يجرى من حوله ولا يملك من أمره شيئا إلا أن يعلق على ما يجرى كعادته بنكاته وقفشاته لينفس بها عن نفسه وعما يعتمل فى صدره من آلام وحسرة" (المرجع السابق، ص ١٢٢).

أما أحمد حمروش (ثورة يوليو وعقل مصر، ص ٣١) فيرى أنه رغم الثقة الشعبية الجارفة التى لم يصل إليها زعيم من قبل، فإنه ظل غير مقتنع بسلوك الطريق الديموقراطى الصحيح الذى يعتمد فيه على حزب ينال الأغلبية، وتكون هناك معارضة حرة. لكن كانت فترة الصعود الباهر لعبد الناصر مقترنة بوجود تنظيم متخلف النظرة هو الاتحاد القومى "الذى كان يصلح أداة لديكتاتور يعادى الشعب، وليس لزعيم مثل جمال عبد الناصر كان قد اكتسب فعلا ثقة الشعب".

وفى ذروة أزمة مارس ٥٤،، وفى جلسة مجلس الوزراء، قال عبد الناصر لزملائه: "لا تتسرعوا وكل ما أطلبه منكم أن تعطونى حق حرية التصرف دون الرجوع إليكم (Reedom of Action) حتى لا يضيع الوقت فى المناقشات لأن الظروف تتطلب سرعة البت، وعلى أنا أن أقف على كل التيارات السياسية المختلفة فى البلاد - وأنا مسئول عن تطهير البلاد من العناصر الرجعية بالقضاء عليها" !! (بغدادى، ج١، ص ١١٥).

هذا التفويض الذى طلبه عبد الناصر، ظل فى يده بعد ذلك طوال سنوات الحكم، والعناصر الرجعية التى سعى للخلاص منها اتسعت دائرتها لتشمل كل معارض.

وفى إحدى المناقشات كان عبد الناصر قد ذكر قصة فحواها أنه قد عرض على "لينكولن " رئيس الولايات المتحدة وزملائه الثمانية أحد الموضوعات، وطلب رأى كل

منهم فى الموضوع المطروح عليهم، ولم يوافقوا عليه جميعا، ولكنه - أى لينكولن - كتب القرار بالموافقة . وعقب جمال سالم سالم على ذلك بقوله " بس فيه هنا (مجلس قيادة الثورة) تسعة (لينكولن)"، فصمت عبد الناصر لوهلة ثم رد بقوله "لأ، لينكولن واحد" مشيرا بذلك إلى تفويض المجلس له فى اتخاذ القرارات (المرجع السابق، ص ٢٢٤).

لقد استوقفت "الكاريزما" التى تمتعت بها شخصية عبد الناصر بعض الباحثين، فلم يكن هناك انتصار حقيقى فى كل من ٥٦، واليمن، ومع ذلك كانت شعبيته فى تصاعد، ثم وصل الأمر إلى لغز كبير فى ٦٧، فعلى الرغم من استقالته بسبب الهزيمة الكبيرة، نسى الملايين من المصريين وغيرهم من العرب، فى غمرة انفجار عاطفى لا مثيل له، الهزيمة، وساروا ليل نهار فى مظاهرات اضطرت عبد الناصر أن يسحب استقالته ويبقى رئيسا للجمهورية (أسعد عبد الرحمن، ص ٥٥).

ومن المرجح أن السر فى ذلك يرجع إلى العنصر "غير العقلانى" الملازم لأية كاريزما من جهة، وفى الدور الذى لعبته وسائل الإعلام فى خلق وتعزيز وإشهار كاريزما عبد الناصر من جهة ثانية، وفى الوقت الذى أسهمت فيه مواهب عبد الناصر الشخصية، والظروف الملائمة فى صياغة صورته الكاريزمية، ما كان لأى منهما أن يحمل أى وزن ذى قيمة لولا الدور الذى لعبته وسائل إعلام ما بعد عام ٥٢، (المرجع السابق، ص ٥٦).

ومن الغريب أن عبد الناصر نفسه، وبعد هزيمة ٦٧، اعترف بأوجه نقد كثيرة كانت لا تقال أمامه، فمن أحاديثه أمام مجلس الوزراء التى سجلها ثروت عكاشة (ج٢، ص٦١٦): "إننى لم أسمع خلال رئاستى لهذا المجلس أى نقد ذاتى، ولم ينبر أى وزير يتحدث عن أخطائه فى دائرة اختصاصه".

أما عن مجلس الأمة فقد قال (المرجع السابق، ص ٥١٧) "وفى تصورى أن مجلس الأمة نجح فى بادئ الأمر، ولكنا نحن الذين أفسدناه، فبدلا من أن يتكلم أعضاؤه داخل المجلس كفوا عن ذلك". لكن عبد الناصر نسى هنا الدور الذى لعبه نتجية رد فعله من قضية مجدى حسنين فى أول مجلس أمة، وكذلك عند معارضة سياسة كمال الدين حسين (ضياء الدين بيبرس، ص ٥٨).

وفى تفسيره لهذا الحال قال (ثروت عكاشة، ص ٥١٩) لقد ثبت أن فشلنا راجع إلى أننا مجتمع مغلق"، ووصف المعارضة فى مجلس الأمة بأنها "جبانة"، وشخص الوضع العام: "تحولت الدولة إلى إمارات مستقلة".

ويبلغ عبد الناصر الذروة فى وضع يده على سبب على جانب كبير من الأهمية "فلقد ثبت بما لا يقبل الشك فشل تجربة تعلق النظام بشخص واحد" (ص ٥١٩).

لكن، ما الذى ساق الأمور لتصبح هكذا ؟ وهل حدث تغيير فى بنية النظام وفلسفته بحيث لا تفرز مثل هذا المناخ الذى يجعل الأفواه مغلقة ؟ كلا !

لقد صدق أسعد عبد الرحمن فى قوله (ص١٦٣) فقد كان لمسلك قيادة الثورة نتيجة مبكرة مزدوجة: "إذ أنه مع إفراغ "النسق الرئيسى" الاجتماعى - عبر عملية "إزالة التسييس" العنيفة التى نفذتها القيادة الجديدة - من جميع النشاطات والمؤسسات السياسية المستقلة، جرى تعزيز الجهاز التنفيذى وتقوية دور وحجم بيروقراطية الدولة - عبر إصرار الحكام الجدد على توسل الأساليب اللاسياسية البيروقراطية - فيما عدا تلك المفروضة ذاتيا - اللازمة للسيطرة على القيادة التنفيذية والبيروقراطيات (العلنية والسرية) المتضخمة وضبطها".

لكن ما تمتع به عبد الناصر من شخصية كاريزمية مذهلة، أتاح له الفرصة أن تكون له السيطرة الخارجية على تنظيم الدولة الجبار، بينما كان داخله قد بدأ يعانى علامات ضعف شديدة، وقابلية للانهيار، أو على أقل تقدير فقدان القدرة على الاستمرار.

ولقد حمل النظام من بدايته مظاهر اللاديموقراطية، فبقراءة الان الدستور المؤقت فى ٥٣/٢/١٠، نجد ثلاث مواد منه، واحدة تطلق يد قائد الثورة فى اتخاذ ما يراه من تدابير لحماية الثورة والنظام القائم عليها لتحقيق أهدافها، وتخوله تعيين الوزراء وعزلهم. ومادتان تخولان مجلس الوزراء السلطة التشريعية وأعمال السلطة التنفيذية فى وقت واحد معا (طارق البشرى: الديموقراطية، ص ٢٠٥).

فالسلطة التشريعية لم تفقد استقلالها فقط، وإنما فقدت وجودها نفسه واندمجت فى السلطة التنفيذية التى يتولاها مجلس الوزراء الذى يعينه قائد الثورة نفسه، ما يعنى فى النهاية تجميع كافة الخيوط فى يد القائد وحده.

ولم يتغير الأمر كثيرا فى هذه المركزية المفرطة عندما صدر دستور مؤقت فى مارس ٥٦،، فقد صدر بقرار من عبد الناصر نفسه، وتحقق فيه دمج السلطات من خلال سلطة الرئيس فى حل مجلس الأمة، واعتبار الاتحاد الاشتراكى، الذى حل محل الاتحاد القومى، هو السلطة الممثلة للشعب، لكن كان لرئيس الجمهورية نفسه هو من يضع للاتحاد نظامه وقانونه ويرسم له تشكيلاته. صحيح ان الدستور نص على وجود رئيس ومجلس للوزراء، لكن استمر رئيس الجمهورية يتولى السلطة التنفيذية ويضع السياسة العامة بالاشتراك مع الحكومة (المرجع السابق، ص ٢١٠) .

وكان لرئيس الجمهورية حق دعوة مجلس الوزراء للانعقاد وحضور جلساته وتكون له رئاسة الجلسات التى يحضرها، وله حق اقتراح القوانين والاعتراض عليها وإصدارها، وإذا حدث فيما بين أدوار انعقاد مجلس الأمة أو فى فترة حله ما يوجب الإسراع فى اتخاذ تدابير لا تحتمل التأخير جاز لرئيس الجمهورية أن يصدر فى شأنها قرارات لها قوة القانون، ولرئيس الجمهورية فى الأحوال الاستثنائية بناء على تفويض مجلس الأمة أن يصدر قرارات لها قوة القانون، وهو القائد الأعلى للقوات المسلحة، وهو الذى يعلن الحرب بعد موافقة مجلس الأمة، وهو الذى يبرم المعاهدات ويبلغها لمجلس الأمة، وهو الذى يعلن حالة الطوارئ (عصمت سيف الدولة: هل كان عبد الناصر ديكتاتورا ؟ ص ٣٣١) .

لكن من الذى يسأل أمام مجلس الأمة ؟ الحكومة، التى كان دورها تنفيذيا، ومن هنا فقد اتسم النظام المصرى فى هذه الفترة بسمة غريبة، حيث لا اقتران بين السلطة والمسئولية!!، فالذى يملك السلطة الحقيقية فوق المساءلة، ومن ليست بيدهم السلطة الفعلية هم الذين يسألون !

على صفحات الورق، وعبر النصوص المكتوبة كان الاتحاد الاشتراكى هو سلطة المراقبة والمحاسبة المعبرة عن قوى الشعب العاملة، لكن، كيف كان يمكن له ذلك، ورئيسه هو رئيس الدولة والذى كان يملك أمره الفعلى ؟!

وأدى هذا التركز الشديد للسلطة فى يد واحدة، أن تشعر القيادة بكثير من القلق والشك فى إمكان أن تنقض قوة أخرى على السلطة؛ فأصبح عبد الناصر يعتمد على أجهزة الأمن، بيد أن هذه نفسها كان كل منها على حدة موضع شك فى سلامة موقفها وإخلاصها للثورة، وفى قدرة أفرادها على متابعة أفكار الزعيم، ولعل هذا ما قد يفسر تعدد أجهزة الأمن بصورة غير عادية، حتى يكون بعضها على بعض رقيبا، بل إنه أنشأ فى مكتبه فيما بعد جهازا خاصا للمخابرات والعمليات والاتصالات الخاصة، يشرف عليه سكرتيره الخاص (سامى شرف)، دون تبعية له لأى جهاز آخر من أجهزة الأمن (قصة ثورة... ج٢، ص ١٣١).

وأعطيت هذه الأجهزة صلاحيات واسعة، وتمتعت بسلطات متزايدة، وكان نفوذها يتعاظم يوما بعد يوم، حتى صارت كالأخطبوط، ويروى حسين عرفة، أحد قادة المباحث الجنائية العسكرية لحمروش (قصة ثورة ٠٠٠ج٤، ص١٣٣) صورا عن وقائع عديدة لم تقتصر على مجتمع العسكريين وحدهم، بل امتدت لتشمل عددا من

الميادين المدنية أبرزها ما حدث من اعتداء مخز على قضاة مصر فى مجلس الدولة وعلى رأسهم كبير القضاة، السنهورى.

وإذا كانت المباحث الجنائية العسكرية قد توارت بعد أحداث مارس ٥٤، إلا أنها عادت للظهور مرة أخرى بعد أزمة عبد الحكيم عامر ٦٢، وعودته عن الاستقالة منتصرا بتنفيذ ما كان يريده، فإذا بالمباحث الجنائية تتوحش، وتقتحم الحياة المدنية، فكان لها نشاطها مع المجمعات الاستهلاكية، واعتقالات الإخوان المسلمين، وتصفية الإقطاع بعد أحداث كمشيش ٦٦، والتدخل فى مؤسسات القطاع العام... وغير هذا وذاك (قصة ثورة ٠٠ج٢، ص ٢١٧).

وعندما كشفت هزيمة يونيو ٦٧ عن فساد الأجهزة الأمنية، وقف عبد الناصر فى الجلسة الافتتاحية لمجلس الأمة (٢٣ نوفمبر ٦٧)، يقول: "إذا كانت الانحرافات حصلت فى المخابرات، فكانت المخابرات هى المفروض أنها تقوللى على الانحرافات اللى تحصل فى البلد. ماكانش ناقص إلا أن أنا أعمل مخابرات على المخابرات وأعمل مخابرات على جهاز رقابة المخابرات، وهكذا لا ننتهى... ".

لكن كان لكل من توفيق الحكيم، وطارق البشرى تفسير لهذا الذى كان الناس يشكون منه مر الشكوى، ثم إذا بعبد الناصر يشير إليه بنفسه:

قال الحكيم (ملف عبد الناصر، ص ١٠٢) "... إنه، بجانب الحاكم المطلق تنبت - رغم أنفه - قوى تتسلم، فى الخفاء، سلطات جسيمة جدا، وتلعب أدوارا خطيرة جدا، سواء بعلمه أو بدون علمه، وهو لا يقدر أن يقاومها، لأنها تكون شبه حارسة على وجوده وتشعره بأنها هى المسئولة عن وجوده وعن أمنه وتفعل ما تشاء... ".

أما البشرى فقد نبه على أن أجهزة الأمن وقع على عاتقها أن تقوم بالوظائف السياسية التى هى شأن التنظيمات السياسية، من حيث كونها التنظيمات القادرة على القيام بدور قنوات الاتصال مع مجاميع الرأى العام ومن حيث كونها الأقدر على القيام بعمليات التحليل السياسى والاجتماعى للجماعات والتيارات المختلفة، وعلى تبادل التفاعل والتأثير على الجماعات، وذلك فى ضوء السياسات المتخذة والمواقف المستهدفة " وأجهزة الأمن، بما تضم من كوادر مدربة فى الأساس على النشاط الضبطى وحده، وبما تصاغ به علاقاتها التنظيمية من انصياع عسكرى، لا تستطيع أن تتولى هذه المهام السياسية، وقيامها وحدها ينصبغ به مسلكها السياسى بصبغة إجراءات القمع والضبط غالبا (الديموقراطية ونظام ٢٣ يوليو، ص ٣٠٦).

هكذا، بفضل المفاهيم والشعارت الخاطئة المسممة فى مبالغتها وشموليتها، المثيرة للنقم والأحزان فى إطلاقها رمزا للمرحلة التاريخية التى كانت أحوج ما كانت إلى تجميع القوى الوطنية على تنوعها وتناقضها حول قيادة الثورة، ضاعت الفرصة، وتمزق شمل الطاقم القيادى لثورة مصر عدة أعوام، وبالتالى ابتعدت الثورة – أو أبعدت ؟ – عن طريق الديموقراطية، أو بالأحرى عن طريق الجمع بين الديموقراطية والثورة، فاستطاع نفر من "أهل الثقة"، رجال التسلط والإرهاب، من خداع قيادة الثورة، مما دفع مصر دفعا إلى يوم ٥ يونيو الأسود، وما تلاه من انكسارات (تعقيب أنور عبد الملك على دراسة عصمت سيف الدولة عن: ثورة يوليو والمسألة الديموقراطية، ص ٥٧٠) .

معارك التحرير:

الذى لا ينبغى أن ينكره أحد حقا أن ثورة يوليو كانت منذ لحظاتها الأولى ثورة تحرير، ولا يقدح فى هذا ما سبق أن بيناه فى صفحات سابقة، فلربما كان مفهوم التحرير ووسائله وأولوياته، وتوقيتاته مختلفا عليها، أو لم تنته إلى النتائج المرجوة، ولربما انتهت إلى عكس ما كان مطلوبا، لكن تظل هذه النزعة أمرا لا يجب الاختلاف عليه، ولعلنا نذكر أن أحد أهداف الثورة الأولى (القضاء على الاستعمار).

ولقد اعترف بهذا الأعداء قبل الأنصار، فهذا مايلز كوبلاند (لعبة الأمم، ص ١٦٥) يقول: "ولقد فهمنا أن عبد الناصر قد ألزم نفسه بسياسة ترفض فكرة التحالفات مع الدول الكبرى"، وذكر كذلك أن هدف عبد الناصر الرئيسى هو "أن يتسلل إلى مركز يتيح له أن يقرر المسائل الفردية فى السياسة الدولية على أسس موضوعية بغض النظر عن كونها تلائم مصالح دولة كبرى معينة أم لا".

ومن أهم ما يلاحظ بخصوص دعوة عبد الناصر للتحرر القومى (أمانى عبد الرحمن: جذور الفكرة القومية لثورة ٢٣ يوليو، فى: المشروع القومى لثورة يوليو، ص ٩٢):

أ- أنها دعوة للثورة الشاملة ضد عدو مشترك وأصيل هو (الاستعمار الغربى)، فالغرب كان هو القيد الحقيقى الذى كبل إرادة الأمة وحال بينها وبين الانطلاق والتقدم، أما سائر العقبات والمعوقات والقوى، سواء منها المحلى، والإقليمى (إسرائيل)، فهى ليست إلا أثرا من آثار الاستعمار ترتبط به وزواله يعنى تلاشيها تلقائيا.

ب- أنها دعوة للاستقلال "الحقيقى"، وليس مجرد الاستقلال السياسى الشكلى، بل للتخلص من شتى صور وألوان القيود، وساء ما كان منها تقليديا صريحا، أو ما تفننت فيه وابتكرته العقلية الاستعمارية، مثل مشروعات الأحلاف العسكرية، أو المساعدات الاقتصادية المشروطة.

ج- أنها دعوة لصيقة بالجماهير، فهى تحمل لواءها وتحركها إما فى شكل ثورات تحريرية، مثل ثورة الجزائر، أو فى شكل ضغط جماهيرى قوى على النظم الحاكمة لرفض الارتباط بالأحلاف، أو فى شكل المساندة الجماهيرية المذهلة لعبد الناصر تشد من أزره فى مواجهة القوى العاتية الأجنبية، كما حدث فى ٥٦.

ولا يمكن التقليل من أهمية وحيوية أفعال الإباء والتحدى فى منطقة طال إحساس شعوبها بالإذلال والمهانة على أيدى الغرب، ولقد كان عبد الناصر عملاقا فى هندسة وإخراج أفعال الإباء والتحدى للغرب خصوصا وللقوى العظمى عموما (سعد الدين إبراهيم: لماذا كان عبد الناصر زعيما قوميا ؟ فى: المشروع القومى...، ص ٣١٦).

وهو برفضه أن يدفعه أحد إلى الدخول فى معاهدة مع قوتين استعماريتين - بريطانيا وتركيا - وضع عبد الناصر نفسه فى صميم المجرى الرئيسى للمشاعر العربية.

وكانت أولى خطوات التحرير تلك المفاوضات التى جرت مع الجانب البريطانى، والتى توجت باتفاقية الجلاء عن منطقة القناة فى ١٩ أكتوبر ٥٤، والتى تعرضت لأوجه عدة من النقد (رءوف عباس: العلاقات المصرية البريطانية، ٢١٢).

وكان الملاحظ أن فترة المفاوضات كانت قصيرة، وهو دليل على أن نقاط الخلاف قد سويت قبل الجلسات، وأن قبول عبد الناصر عودة القوات البريطانية فى حالة مهاجمة تركيا، كان حرصا منه على إنهاء المفاوضات للسيطرة على الموقف الداخلى بعد تصادم الثورة مع كل القوى السياسية عدا الإخوان المسلمين، وكانت هذه السرعة نتيجة وساطة أمريكية (حمروش، قصة ثورة ٢٠٠٠ج٢، ص ٣٤) مما أوهم قادة الثورة بصدق الصورة الوردية التى كانت الولايات المتحدة ما زالت حتى ذلك الوقت توحى بها، وما كانت وساطتها إلا لتخلى المكان كى تسعى ليكون محل نفوذها هى، فلما لم يمكنها عبد الناصر من ذلك، أسفرت عن وجهها الاستعمارى الحقيقى.

وكانت المعركة الثانية هى معركة استقلال السودان...

فعلاقة مصر به منذ سنوات طويلة معروفة لا تحتاج إلى بيان، وعندما قامت ثورة يوليو كان السودان "اسما وشكلا" تحت قيادة مشتركة بين مصر وبريطانيا، لكن بريطانيا كانت صاحبة النفوذ الفعلى فيه.

وكانت مفاوضات الجلاء عن مصر كثيرا ما تمنى بالفشل بسبب إصرار الجانب المصرى على أن يشمل التاج المصرى كلا من مصر والسودان.

ومنذ شهرها الأول، وفى أغسطس ٥٢ اجتمع مجلس قيادة الثورة ليستمع إلى تقرير وضعه صلاح سالم عن السودان وانتهى المجلس سياسته إزاء هذه القضية بما يلى (محسن محمد: مصر والسودان، ص ٧٠):

أولا - الاعتراف بحق السودان فى تقرير مصيره، ووقف سياسة استجداء بريطانيا فى أمور علاقتنا بالسودان، هذا الأمر لا تملك بريطانيا قانونا وشرعا غير البت فيه.

ثانيا: زوال الحكم الإنجليزى المدنى والعسكرى من السودان شرط أساسى للمارسة السودانية لحق تقرير مصيرهم.

ثالثا: العمل على تعديل مشروع الدستور المقدم من الحاكم البريطانى فى العام ليضمن أكبر قدر ممكن من السلطات للسودانيين، خلال فترة الانتقال التى تمهد لتقرير المصير

وتنازلت قيادة الثورة عن التمسك بلقب "ملك مصر والسودان" عندما أعاد السفراء الأجانب أوراق اعتمادهم بعد عزل الملك وتولية ابنه أحمد فؤاد ملكا، وإقامة مجلس وصاية، واكتفى بتسميته أحمد فؤاد الثانى بدون لقب (المرجع السابق، ص ٨٦).

ويبدو أن صلاح سالم الذى وكل إليه ملف السودان لم ينجح فى مهمته من حيث المساعدة على إتمام وحدة مصر والسودان، وكان من الأسباب الشهيرة لذلك الإخفاق، ما تناقله كثيرون عن مبالغ ضخمة كان يدفعها لوزراء فى الحكومة السودانية ومسئولىن متعددين، وقال أحمد قاسم جودة الصحفى بجريدة الجمهورية الذى زار السودان لضباط الثورة أن سمعة مصر فى السودان أصبحت سيئة للغاية بسبب الرشوة التى تعطى لكل إنسان حتى فى الشارع. (المرجع السابق، ص ١٩٢)

وهو الأمر الذى أشار إليه أيضا البغدادى فى مذكراته (ج١، ص ٢٧٢) حيث إستمع مجلس الثورة فى ٢٥ أغسطس إلى شهادة بعض ذوى العلاقة، حيث أقروا أن قيام مصر برشوة كثير من السياسيين السودانيين والمشتغلين هناك كان له أثر سيئ على أغلبية أفراد الشعب السودانى، حتى أصبح الشك يتناول كل شخص يتعاون مع مصر

لاعتقادهم أن وراء هذا التعاون منه رشوة وقد حصل عليها من مصر، مما دفع كثيرين ممن آمنوا بالاتحاد مع مصر إلى الابتعاد عن التعاون معها درءا لهذا الشك.

ومن الأسباب الشهيرة أيضا موقف مجلس قيادة الثورة من محمد نجيب، سواء عندما استقال وبرزت أزمة مارس ٥٤، أو عندما تم عزله من رئاسة الجمهورية فى نوفمبر من العام نفسه، فقد كان نجيب ذا أصول سودانية قربته من قلوب السودانيين.

لكن الباحثة نوال عبد العزيز فى دراستها عن تاريخ العلاقات المصرية السودانية، تبرز سببا إضافيا نادرا ما أشار إليه أحد، وأبرزته بتفصيلات وحيثيات من مصادر سودانية، ألا وهو الصدام بين الثورة والإخوان المسلمين، والحملة العنيفة عليهم بعد حادث المنشية فى أكتوبر ٥٤، وما حدث من اعتقالات ومحاكمات وإعدامات (انظر الصفحات من ١٣٦ إلى ١٤٩).

وفى التاسع عشر من ديسمبر عام ٥٥ أعلن قرار بالعدول عن الاستفتاء الشعبى، ثم صادق مجلس النواب السودانى بالإجماع على القرار التاريخى بإعلان الاستقلال (المرجع السابق، ص١٦٩) . وما كادت النتيجة تعلن حتى دوت القاعة بالتصفيق الحاد من الحضور كافة.

وطوال مفاوضاته مع الإنجليز للتوصل إلى اتفاقية للجلاء عن مصر، وما حدث بالنسبة للسودان، كان عبد الناصر قد وصل إلى قناعة أنه فى قضايا الحرية والاستقلال، فإن الإرادات هى التى تصنع القانون وتصوغ الحجج، وليس العكس، ومن هنا فقد قدر الموقف على النحو التالى (هيكل: ملفات السويس، ص ١٨٦):

١-أنه لا يمكن أن يكون لمصر استقلال حقيقى إلا إذا تم جلاء كل القوات الأجنبية عن أراضيها، وهذا أمر لا يحتمل المساومة، وهو الأمر الذى احتل أولوية بطبيعة الحال وتم تحقيقه بالفعل.

٢- إنه لا يستطيع أن يربط قضية الجلاء عن مصر بأية مقولات عن ضرورات الدفاع عن الشرق الأوسط، وإلا كان معنى ذلك استبدال علم أجنبى فوق مصر بعلم آخر أجنبى، حتى ولو كان هذا العلم الأجنبى الآخر رمزا لحلف عسكرى واسع تشترك فيه مصر.

٣-إن الدفاع عن الشرق الأوسط، وعن العالم العربى بالذات، وهو الموضوع الذى يهم مصر، لابد أن تتحمله وترتبه بالدرجة الأولى مجموعة الدول العربية المشتركة فى ميثاق الضمان الجماعى لدول الجامعة العربية.

وفى ذلك الوقت كانت فكرة (الحياد) تطوف برأس عبد الناصر، وقد كان التوصل إليها نتيجة منطقية للإصرار على الحياد وعدم الرغبة في التورط بالدخول إلى تنظيمات أو ترتيبات للدفاع المشترك عن المنطقة بالتعاون مع الغرب (المرجع السابق، ص ١٧٠).

وكان يدرك بثقافته العسكرية أنه ليس أخطر من أن يبغى داخل خندق يدافع منه، أو داخل قلعة محاصرة من كل جانب، إذ كان معنى هذا التآكل والضعف والسقوط، ولذلك قرر الخروج من الخندق والقلعة والتصدى للأخطار قبل أن تدهمه وهو جالس القرفصاء فى مكان ضيق (عودة بطرس عودة، ص ١٦١).

فى بداية عام ٥٥ كانت الاتصالات جارية لعقد مؤتمر يضم الدول الآسيوية والإفريقية حديثة التحرر والاستقلال غير المنتمية للأحلاف العسكرية، ولقد عرف ذلك المؤتمر بمؤتمر باندونج نسبة إلى المدينة التى انعقد فيها فى أندونيسيا فى أبريل من ذلك العام.

وكانت الولايات المتحدة تعتبر نفسها الوريثة الشرعية للاستعمار العالمى، متهيئة لأن تأخذ مكان اية دولة استعمارية تضطرها ضغوط حركات التحرير إلى الانسحاب من هذا الموقع أو ذاك، ولذلك فإنها كانت لا تطيق سماع فكرة الحياد الإيجابى.

والدول التى تتجه إلى الحياد، إنما كانت تتجه بعيدا عن جاذبية الدول الكبرى وتكتلاتها، لقناعتها بأن الانضمام لتكتل تتزعمه إحدى دولتى القمة، بغض النظر عن الشكل والإسم والإطار، يعنى فى جوهره انعدام ممارسة الصغار لإرادتهم والخضوع لسيطرة مقنعة بالأحلاف أو المعاهدات غير المتكافئة (المرجع السابق، ص ١٦٢).

وكان عبد الناصر يهدف من وراء حركة عدم الانحياز إلى ما يلى (حسن بكر أحمد: سياسة عدم الانحياز، فى: على الدين هلال، الاستقلال الوطنى، ص ١٤٥):

١-الاحتفاظ بمكانة مميزة لمصر والعالم العربى خصوصا والدول الصغيرة فى العالم عموما، فىعالم أصبح ساحة للصراع بين الشرق والغرب.

٢-حماية المصالح والثروات العربية فى مواجهة الاحتكارات الإمبريالية وتحطيم هيبة هذه الاحتكارات فى نظر الشعب العربى بتوفير مساندة دولية للحقوق العربية.

٣-إيجاد جبهة قوية معادية للاستعمار والعنصرية الصهيونية ومؤيدة للحق العربى فى عودة الشعب الفلسطينى إلى وطنه وإقامة دولته على كامل أرضه.

٤-دحض الدعوى الإمبريالية القائلة بأن أية قوة ليست معها هى زيادة لرصيد المعسكر الاشتراكى على حسابها، هذا القول، وإن كان صحيحا فى التحليل الأخير، فإن كل فترة معادية للامبريالية ليست بالضرورة نظاما شيوعيا متحالفا مع موسكو.

٥-منع سقوط الدول العربية فى مناطق النفوذ وتقسيم المستعمرات وملء مناطق الفراغ المعروف على يد أيزنهاور وغيره بانضمام هذه الدول إلى تلك الكتلة الجديدة، وبالتالى تجنيب الدول العربية مخاطر الحرب الباردة.

ومن هنا فعندما بدأت تباشير تنظيم حلف عسكرى من دول عربية مع تركيا والولايات المتحدة فى أوائل ٥٥ باسم حلف بغداد، بذلت مصر جهودا خارقة، وقامت إذاعة صوت العرب بدور مشهود فى هذا الشأن، حيث اكتسبت هذه الإذاعة مكانة مرموقة بامتداد الوطن العربى، وأصبح عبد الناصر يمثل شخصية التحدى العربى مما جعل القادة العرب يخشون بأسه، فلم يلتحق بحلف بغداد إلا العراق، بل وسقط الحلف كلية عندما قامت صورة العراق فى يوليو ٥٨ (جايل ماير، ص ٢٢٨).

وعندما نتأمل أدوار السياسة الخارجية المصرية كما تصورها عبد الناصر، من خلال وثائقه ما بين عامة ٥٧-٧٠، يتضح أن النظام الإقليمى العربى كان يعتبر بمثابة المجال الرئيسى لدور مصر السياسى الخارجى، يليه النظام الدولى العام، حيث يمثل النظام العربى ٣٥%، ويمثل النظام الدولى ٣٤%. فى النظام العربى كان عبد الناصر يرى أن على مصر أن تلعب دور المحرر من الاستعمار، والقائد الإقليمى، وقائد حركة التكامل العربى، بينما كان يرى دور مصر فى النظام الدولى العام على أنه دور "الاستقلال النشيط" (محمد السيد سليم: التحليل الناصرى للسياسة الخارجية، فى : سعد الدين إبراهيم وآخرون: مصر والعروبة.. ، ص ١٨٩) .

ولقد كان عبد الناصر مدركا للخطر الإسرائيلى على مصر وبقية الأقطار العربية قبل قيام الثورة (فؤاد مطر، ص ٨٢).

وكانت نقطة التحول الرئيسية فى فبراير ٥٥، عندما وقع اعتداء إسرائيلى على غزة قتل فيه ٣٨ جنديا مصريا (هيكل: عبد الناصر والعالم، ص ٧٤)، ومن هنا قال عبد الناصر أمام طلبة الكلية الحربية فى ٥٥/١٠/٢ " لقد كان هذا الاعتداء هو ناقوس الخطر، وأنا أحمد الله على هذه المصيبة التى حلت بنا، فإنها تمكننا من أن نستطيع أن نتلافى مصائب أكبر".

كان هذا دافعا لمصر أن تجد فى طلب السلاح، وأول جهة اتجهت لها كانت الولايات المتحدة، التى راوغت وماطلت، فانتهز عبد الناصر فرصة لقائه بوزير خارجية الصين (شو إين لاى) فى مؤتمر باندونج، الذى عاونه فى أن تحصل مصر على السلاح عن طريق تشيكوسلوفاكيا (هيكل: عبد الناصر والعالم، ص ٧٧)، وكان لإعلانه عن هذه الصفقة فى معرض القوات المسلحة بتاريخ ٥٥/٩/٢٧ دويا محليا وإقليميا وعالميا كبيرا لأنه كان مقدمة لسلسلة من التداعيات التى غيرت مصير المنطقة وعلاقاتها (خطب وتصريحات الرئيس جمال عبد الناصر، ج٥).

ولأن عبد الناصر بدأ يظهر تمرده على قوى الاستكبار العالمى، بدأت هذه القوى تسعى لتحجيمه وإزاحته من على مسرح الأحداث، وبعد أن كانت ستعاون مصر فى بناء السد العالى بتقديم قروض لها، سحبت عرضها، وكان رد الفعل عنيفا وحادا، حيث وقف عبد الناصر فى السادس عشر من يوليو ٥٦ يعلن أمام الجماهير "تؤمم الشركة العالمية لقناة السويس (شركة مساهمة مصرية) وتنتقل إلى الدولة جميع ما لها من أموال وحقوق، وما عليها من التزامات، وتحل جميع الهيئات واللجان القائمة حاليا على إدارتها" (خطاب الرئيس جمال عبد الناصر: القناة لنا).

وما لبثت بريطانيا بمشاركة فرنسا وإسرائيل أن قامت بالاعتداء على مصر فى آخر أكتوبر ٥٦، وفى بيان عبد الناصر للرأى العام العالمى مساء الأحد ٥٦/٨/١٢، أشار إلى أن صحفيا سأله: هب أن انجلترا وفرنسا ستستخدمان القوة، فماذا تفعل ؟ فقال له عبد الناصر: سأدافع عن وطنى لآخر قطرة فى دمى، فسأله عن عدد المتطوعين، فقال أنه لا يعرف عددهم بالضبط، "ولكن أعلم أن هناك حربا شاملة كالتى فى الجزائر، والتى كانت موجودة فى الهند الصينية، والحرب الشاملة التى يعبأ فيها الشعب كله نفسه ليحافظ على استقلاله، وتأمين سيادته، وإقامة نوع من الحياة الكريمة".

ولقد كان التواطوء - وليس مجرد الغزو - هو الذى نزل ببريطانيا من مصاف واحدة من القوى الكبرى إلى دولة من الدرجة الثانية، فبسبب هذا التواطوء مع إسرائيل فقدت بريطانيا مكانة خاصة كانت لها فى الوطن العربى (هيكل: قصة السويس، ص ١٨٩).

وكانت الولايات المتحدة الأمريكية شريكا رابعا فى العدوان الثلاثى، ولكنها اختلفت مع فرسانه الثلاثة فى أسلوب تنفيذه، وفى التوقيت، وفى الإعداد السياسى له، وكان ذلك الخلاف ومضاعفاته هو ما قادها فى النهاية - راضية أو مكرهة - إلى دور غريب فى حرب السويس ساعد على انتصار مصر وعلى هزيمة الفرسان الثلاثة، وهم أقرب

الحلفاء إليها وأعز الأصدقاء (المرجع السابق، ص ٦٧ وأيضا : محمود فوزى، ١٠٢)، علما بأن انتصار مصر، إنما كان انتصارا سياسيا، حسب ما كشفت عنه الحقائق بعد ذلك، ولم يكن عسكريا.

وعندما قام عبد الله السلال بانقلاب عسكرى على حكم الإمامة فى اليمن فى السادس والعشرين من سبتمبر ١٩٦٢، أرسل يطلب مساعدة مصر العسكرية، ولم تحل دون اتخاذ القرار بمد يد العون العسكرى التعقيدات الدولية التى قد تثيرها هذه الحركة، ولا الصعوبات المتعلقة بنقل وإيواء وتموين الجنود والتى كان لابد أن تلاقيها الحملة، إذ أن البحر الأحمر بأكمله يفصل بين مصر واليمن، وهى مسافة تبلغ ٢٣٠٠كم، وقد أنشأت القوات المصرية بمجرد وصولها إلى اليمن نظاما للخدمات، فمدت الطرق، وأقامت المطارات وخطوط التليفون والتلغراف والمستودعات والورش والمستشفيات، وجميع الاحتياجات الأخرى بلا استثناء (نجلاء أبو عز الدين، ص ٤١٦).

وكان من الطبيعى أن يشعر الملك سعود بأن الخطر قد دخل البيت، فشرع يعد العدة لضرب الثورة اليمنية، ووجد عبد الناصر أن الخيار صعب، فضرب الثورة اليمنية يعنى إعطاء الملك فرصة لتحقيق انتصار آخر بعد الانتصار الذى حققه فى عملية انفصال سوريا، ولم يكن عبد الناصر مستعدا لإعطاء الملك سعود مثل هذه الفرصة وقرر أن يلقى بثقله على أرض الجزيرة العربية (فؤاد مطر، ص١٥٨)، فإذا بأرض اليمن تتحول بالنسبة لمصر وكأنها "فيتنام" أخرى، والقياس مع الفارق بطبيعة الحال بين أهداف أمريكا فى فيتنام وأهداف مصر فى اليمن.

وتصادف فى ذلك الوقت وقوع خلاف بين المغرب والجزائر حول الحدود فى الصحراء، وأرسل بن بيللا يطلب المساعدة من عبد الناصر فأرسل كتيبة من المدرعات الثقيلة، وبالتالى أصبحت القوات المسلحة المصرية فى وقت واحد منتشرة بين الجزائر، واليمن، وسيناء (حمروش: قصة ثورة ٠٠ج٣، ص ٢٣٩).

كانت مساعدة الثورة اليمنية دون أن تكون هناك معرفة عميقة سابقة بطبيعة البلد والشعب، ودون أن تكون هناك مساعدات من المعلومات الطبوغرافية، ودون أن يدخل فى تدريب القوات المسلحة حروب الجبال ومقاومة العصابات، ودون أن تكون هناك طرق أو مواصلات برية، أو مطارات صالحة (المرجع السابق، ص ٢٦٠).

وخسرت القوات المسلحة فى اليمن ما يقرب من ١٠٠٠٠ جندى، خلال معارك استمرت خمس سنوات تقريبا..

أما من الناحية الاقتصادية، فقد كانت هناك تكاليف باهظة حيث استنزفت الحرب ملايين عدة، ولا شك أن أسلوب التعامل مع القبائل ورشوة مشايخها قد فتح على مصر بابا لم يغلق، خاصة وأنه هؤلاء كانوا يأخذون أيضا من الطرف الآخر، ورفع هذا من ميزانية المساعدة إلى ما يقرب من ستين جنيها استرلينيا سنويا، وتعرضت هذه الأموال لسرقات بعض من فقدوا الشرف والضمير (المرجع السابق، ص ٢٦١).

ولا شك أن الامتيازات الضخمة التى منحت للقوات المشتركة فى حرب اليمن كانت مغرية إلى حد بعيد لجميع الرتب، فنشطت أسواق صنعاء وتعز وعدن فى بيع البضائع الأمريكية والأوربية الصنع، وكانت هذه البضائع معفاة من الرسوم الجمركية، بل من أجر شحنها، حيث تكفلت وسائل النقل العسكرية، من طائرات وسفن، وبنقل هذه الأطنان من البضائع، وإلى جانب هذه الامتيازات كانت هناك مزايا أخرى مغرية، كأولوية تأجير المساكن وتركيب التليفونات، وشراء سيارات نصر، علما بأن حصول المواطن العادى على شئ من هذا كان يعتبر شحيحا للغاية، ونقل الأقارب الموظفين إلى المدن التى يرغبون فيها، وما إلى ذلك من امتيازات، مثل فتح باب الترقيات الاستثنائية للضباط والجنود على مصراعيه، (صلاح الحديدى، ص ٤٨).

كما أن ميزانية بدل السفر التى كانت تصرف للضباط والجنود، وإطعامهم وكسوتهم وعلاجهم ومبيتهم ومواصلاتهم، فضلا عن المعدات العسكرية وما يضيع منها، يكلف مصر عشرات الملايين سنويا لمدة خمس سنوات، وكأنها خطة لنزف الدم من مصر، حتى تصل إلى سيناء لملاقاة إسرائيل وهى مجهدة تعانى من أنيميا عسكرية واقتصادية وسياسية حادة ! وإن كان أمين هويدى يرى (٥٠ عاما من العواصف، ص ٢٨٨) أن حرب اليمن لم تكن أحد الأسباب الرئيسية لنكسة يونيو.

ويضاف إلى هذا وذاك، كتشخيص للوضع قبل هزيمة يونيو ٦٧ أن ظهرت فئة جديدة فى القوات المسلحة، عملت على توسيع قاعدتها وزيادة عددها، ومع مرور الوقت نالت من النفوذ والسلطان والمزايا المادية ما جعلها مترابطة متكاتفة، ذات مصالح واحدة، وعملت هذه الشلل على تأكيد ولائها للمشير (عامر) أو أقرب المقربين إليه بمختلف الوسائل، ولكن هذه الفئة لم يعمل معظمها على رفع مستوى أفرادها فى النواحى العسكرية والعلمية، حتى يكون الولاء للوطن وللجيش، بالإضافة إلى الثورة ورجالها، وكأن الولاء والكفاءة نقيضان. وكأن تأمين الوطن من وجهة نظر هؤلاء ينحصر فى مراقبة باقى الضباط والتماس الوسائل البوليسية للوقوف على ميولهم أو تعليقاتهم على الأحداث (صلاح الحديدى، ص ٨١).

كان "الطعم" الذى اصطيدت به مصر إلى كارثة يونيو هو الإيحاء بأن هناك حشودا إسرائيلية ضخمة على الحدود السورية بنية الهجوم عليها، فتعلن مصر أنها ستدافع عن سوريا وتحشد هى الأخرى قواتها.

وبلعت القيادة المصرية الطعم، مع أن شمس بدران فى حديثه مع جلال كشك بجريدة الجمهورية فى أوائل سبتمبر ٧٧، وكذلك الفريق محمد فوزى رئيس أركان حرب القوات المسلحة فى هذه الفترة قد أكدا أنه لم تكن هناك حشود إسرائيلية (عبد العظيم رمضان، تحطيم الآلهة، ج١، ص ٤١)، بالإضافة إلى ما أبلغه الملك حسين للفريق عبد المنعم رياض بعد استدعائه له بسرعة غير عادية، حيث ذكر "أن الجماعة فى سوريا مخترقين، وبعضهم متواطئ مع جهات لديها خططها، والفكرة الساسية فى هذه الخطط الآن هى إشعال الموقف على الجبهة السورية بما يفرض على مصر أن تقوم بعمل لنجدة سوريا، وهنا تصبح مصر هى الهدف الأول للمؤامرة ويجرى ضربها" !!(هيكل، الانفجار، ١٩٦٧، ص ٤٣٨).

وساق الفريق مرتجى قائد جبهة سيناء عددا من المؤشرات التى تظهر عدم استعداد القوات المسلحة لخوض المعركة مع إسرائيل (ص ٤٥).

وإذا كانت إسرائيل قد انتصرت انتصارا مدويا مشهورا، فقد كانت الولايات المتحدة على شوق شديد أن ترى عبد الناصر يلاقى هزيمة مفجعة، وكان الرئيس الأمريكى جونسون قد نقل له ما قاله عبد الناصر فى خطاب علنى فى بورسعيد قبل ذلك معلقا على قطع أمريكا معونة القمح عن مصر، حيث قال: "يقول السفير الأمريكى إن سلوكنا غير مقبول. طيب، حنقول لهم اللى ما يحبوش سلوكنا يروحوا يشربوا ..." وتوجه إلى الجماهير سائلا: "يشربوا من إيه ؟ "فتهتف هذه الجماهير: "يشربوا من البحر"، ثم يكمل عبد الناصر: "وإذا لم يكفهم البحر البيض لإرواء غليلهم فليشربوا من البحر الأحمر" (هيكل، عبد الناصر والعالم، ص ٣١٦) !!

ورغم ما حدث من هزيمة، فإنها لم تفض إلى تغيرات حقيقية وعميقة فى هيكلية النظام السياسى المصرى، بالرغم من أن هذا النظام قد اضطر للتأقلم مع بيئة سياسية ودولية ومحلية جديدة بالنسبة له. كذلك فإن تغير توجهات النظام السياسى فى المجالين الخارجى والداخلى لم تجر بالضرورة تحولات عميقة فى الأسلوب الذى يشتغل به النظام السياسى، أو آليات اتخاذ القرار فيه. (لطفى الخولى "محرر": حرب يونية بعد ٣٠ سنة، ص ١٤٥).

نحو تنمية مستقلة:

من المناقشات المهمة التى جرت فى المجلس المشترك بين قيادة الثورة والــوزراء المدنيين فى أوائل شهور الثورة، مناقشة جرت حول النظام الاقتصادى للحكــم، فقـد دفعت المناقشة عبد الجليل العمرى وزير المالية، المعالم السياسية للنظــم الاقتصاديـة للحكم المتبعة فى العالم بين رأسمالية واشتراكية ومشتركة، تساءل عبد الناصر : ولماذا لا يكون لنا نظام مصرى نفصله وفق ظروفنا ؟ فأجابه العمرى بأن علينا أن نقرر مـا إذا كنا نسير وفقا لنظام حماية الملكية الفردية لأدوات الإنتاج وهو مـا يطلـق عليـه النظام الرأسمالى، أو أننا نسير وفقا لنظام ملكية الجماعة أو الدولــة لأدوات الإنتـاج، وهو ما يطلق عليه النظام الاشتراكى، وبين هذين النظامين يمكن أن تقوم نظـم وسـط تجمع بين حق الفرد فى تملك أدوات الإنتاج فى بعض الأنشطة الاقتصادية، ولكن تحرم عليه ملكية أدوات الإنتاج فى الأنشطة الأخرى (العمرى، ص ٣٠).

وأكد العمرى، أنه أيا كان النظام الذى يقررون اتباعه يجب أن يعلن عنــه تفصيـلا ليعلم الجميع ما هى إمكانيات الملكية الفردية التى تحافظ الدولة على حقوقها ومـا هـو مدى ملكية الدولة وما هى الأنشطة الاقتصادية التى ستتولاها الدولة وما هى الأنشـطة التى تتركها للأفراد إما بأشخاصهم أو فى شكل شركات أو جمعيات (المرجع السـابق، ص ٣١).

ولم تنته المناقشة إلى تحديد حاسم، ذلك أنه لم يكن هناك انسجام تام بيـن اتجاهـات الضباط، حيث كانوا يجتمعون فقط حول الرغبة العامة فى تخليص البلاد من عوامــل الفساد والتخلف والنهوض بها، لكن، وفق أى تصور ؟ لم يفكر أحد فى هذا فــى هـذه الفترة المبكرة.

وفى سبيل تحقيق هذا الغرض العام، كان على التنمية الاقتصادية فى مصرأن تفــى بحاجات السكان الذين كانوا يتزايدون بمعدل كبير، ويحيق الخطر بمســتوى معيشـتهم المنخفض أصلا، ويهدد بدفعه إلى مزيد من التدنى..

من هنا كانت الحاجة ماسة لتوفير قدر كبير من الاستثمارات لدفع عجلة الاقتصــاد إلى أمام، ونبه اتحاد الصناعات المصرية إلى أن ادخارنا الذى لا يكفى لتلبية حاجــات البلاد العادية، لا يقوى على القيام بالمهمتين فى آن واحد (أنور عبد الملك، ص ١١١).

وكانت سيطرة الأجانب قوية على المواقع الأساسية فى الصناعة والمال والنقل، وفـى التجارة الخارجية. وعشية ثورة يوليو، قدرت القيمة الإسمية لأصول الأموال الأجنبيـة فى الاقتصاد المصرى بمائة مليون جنيه، وتحكمت البنوك الأجنبية فى مصر قبل عــام

٥٦ فى ودائع تصل قيمتها إلى ما يقرب من مائة مليون جنيه ،وكان هناك قبل عام ٥٦ أيضا ١٢٣ شركة تأمين أجنبية تصل قيمة أصولها إلى ٢٠ مليون جنيه مصرى من ١٣٥ شركة قيمة أصولها ٣٨ مليون جنيه مصرى. وفى عام ٥١ كان هناك ٥٠٠ مصرى فقط فى مجالس إدارات الشركات المصرية المساهمة من بين ١٤٠٠ وهم مجموع أعضائها (لوتسكيفتش، ص ١٩).

وقد أثبتت الوقائع أن رأس المال الأجنبى، الذى لا يمكن أن يكون هدفه إنماء الاقتصاد الوطنى المصرى، إنما كان يسعى فى الحقيقة لجنى حصاد دائم منه، حيث أن مصر "مزرعة لانكشير "، كانت حقلا خصبا للأرباح الكبيرة، وأكد أحد خبراء الاقتصاد على أن "الهدف الرئيسى لهذه المؤسسات المالية الأجنبية هو استنزاف المدخرات المصرية لتوظيفها فى الخارج بدلا من توظيفها فى مصر، وفضلا عن الرهن العقارى، اتجهت الاستثمارات الرئيسية للبنوك الأجنبية نحو قطاعات تدر مدخولات كبيرة دون الاستفادة من الموارد المعطلة مثل تشييد العمارات، والخدمات العامة مثل الطرق ومياه الشرب، والصناعة الخفيفة، وقد ذهب القسم الأكبر من الأرباح إلى الخارج" (أنور عبد الملك، ص ١١٢).

ولم يكن متوسط الدخل السنوى للفرد فى مصر قد انخفض خلال الأربعة عقود السابقة على ٥٢ عن مثيله عام ١٩١٣، إلا أن الحديث عن المتوسطات فى مجتمع وصل فيه التفاوت فى الثروات إلى مثل هذا الحد من الضخامة الذى بلغه قبل ٥٢ يدخل فى باب لطف التعبير عن وضع بغيض. لقد كانت هناك هوة تفصل الفلاح الذى تمثل ملكيته جزءا من الفدان فحسب وجاره الأقل حظا الذى يعيش على العمل العرضى غير المنتظم، عن مالك الأرض الكبير الذى يمتلك مئات الفدادين من أرض مصر الزراعية الثمينة، وكان المجردون من الملكية، أو من هم كذلك تقريبا، يشكلون الغالبية العظمى من السكان، أما الميسورين فكانوا قشرة رقيقة على القمة (نجلاء أبو عزالدين ، ص ٣١).

ولقد كان برنامج الإصلاح الزراعى هو أول خطوات التغيير الاجتماعى الموضوعة على رأس جدول أعمال النظام العسكرى الجديد، فلم يمض على وجوده فى السلطة أكثر من شهر ونصف حتى صدر قانون الإصلاح الزراعى الأول فى السابع من سبتمبر ١٩٥٢ (سيد مرعى، ج١، الفصل الثالث عشر).

وقد لا يختلف إثنان على أن ضرب الأساس الاقتصادى للسلطة السياسية لكبار الملاك وعناصر الارستقراطية الزراعية والتحرير الاجتماعى لأقسام واسعة من سكان

الريف المصرى قد شكلا أبعد إنجازات الإصلاح الزراعى أثرا فى تاريخ مصر الحديث، فلأسباب عدة كان الإصلاح الزراعى ضرورة سياسية وقت تطبيقه، وأصبح بعد إنجازه جزءا لا يتجزأ من الهيكل الجديد للسلطة واضعا الأساس لمؤسسات وقوى اجتماعية وسياسية واقتصادية جديدة فى الريف المصرى (محمود عبد الفضيل، التحولات الاقتصادية والاجتماعية، ص٤٥).

ويحصر مصطفى الجبلى (ثورة ٢٣ يوليو، ص ٢٩٨) أهداف القانون الأول، وكذلك القانونين اللذين صدرا بعد ذلك فيما يلى:

أولا - إحداث تغيير ملحوظ فى هيكل الملكية الزراعية مما يقضى على التفاوت الكبير بين الطبقات المختلفة.

ثانيا - تنظيم العلاقة بين المالك والمستأجر بما يقضى على المضاربة فى القيمة الإيجارية وتحقيق استقرار المستأجر.

ثالثا - تنظيم الاستغلال الزراعى للموارد الأرضية والمائية عن طريق التجميع المحصولى وتنظيم الدورة الزراعية بما يسمح بتنظيم استخدام هذه الموارد.

رابعا- نشر التعاونيات الخدمية إلى كل المناطق الزراعية للمشاركة فى وضع الدورة وتوفير مستلزمات الإنتاج وتسويق المحاصيل دون وسيط.

خامسا- وضع حد أدنى لأجر العامل الزراعى بما يضمن له توفير الاحتياجات الأساسية

ولا شك أن قوانين الإصلاح الزراعى قد أجرت تغييرا فى نسب توزيع الملكية الزراعية، فهى فى صورتها النهائية ضربت القطاعات العليا من الملكية الكبيرة، بل وصفتها بقانون سنة ٦٧٩ الخاص بجعل الحد الأقصى للملكية خمسين فدانا، وهى أيضا وسعت من قاعدة الملكية الصغيرة، فقد ازداد عدد الملاك الذين تقل ملكيتهم عن خمسة أفدنة من ٢,٦٤٢,٠٠٠ سنة ٥٢ إلى ٢,٨٧٠,٠٠٠ سنة ٦٠، إلى ٢,٩٢٠,٠٠٠ سنة ٦٤، وإلى ٣،٠٣٣،٠٠٠ سنة ٦٦، كما زادت المساحة التى يمتلكونها من ٢،٦٦٠،٠٠٠ نسة ٦٠ إلى ٣,١٧٢,٠٠٠ سنة ٦٤، إلى ٣,٦٩٣,٠٠٠ سنة ٦٦، أى أن من يملكون أقل من خمسة أفدنة أصبحوا يمثلون ٩٤,٥ % من الملاك يزرعون مسلحة نسبتها تبلغ ٥٧,١ % من الأراضى المنزرعة (فتحى عبد الفتاح، القرية المصرية، ص ٢٥).

هذا فى الوقت الذى أصبح فيه عدد من يملكون أكثر من خمسين فدانا ١٠ آلاف مالك نسبتهم ٠,٣% ممن الملاك ويملكون مساحة مقدارها ١٢,٢ % بينما سنة ٥٢ كانوا ١١ ألف مالك يمثلون ٠,٤% من الملاك ويملكون ٣٤,٢% من الأراضى المنزرعة.

أما الملكية المتوسطة فقد سجلت زيادة سواء فى المساحة التى تزرعها أو فى متوسط ملكية الفرد فيها، فمجموع الملاك من ٥-٥٠ فدانا سنة ٥٢ كان يبلغ ١٤٨ ألف مالك تبلغ نسبتهم إلى جميع الملاك ٥،٣% ويملكون مساحة قدرها ١,٨١٨ مليون فدان تبلغ نسبتها ٣٠,٤%، وفىعام ٦٥ كان عددهم ١٩٦٨ ألف مالك نسبتهم ٥،٢% من الملاك ويملكون مساحة قدرها ١,٩٥٦,٠٠٠ فدان تبلغ نسبتها ٣٠,٣% (المرجع السابق).

ولقد أدرك راسمو السياسة الاقتصادية منذ نهاية الخمسينيات أن أية تعبئة جادة للفائض الزراعى السلعى لن يكتب لها النجاح دونما إعادة نظر جذرية فى الإطار التنظيمى القائم للوحدات الإنتاجية فى القطاع الزراعى، وإن سياسات إطلاق الحرية الاقتصادية فى الإنتاج الزراعى لن تفى بهذا الغرض، لذا فقد بدا لهم أن إدخال نظام متكامل للتعاون الزراعى فى كافة أرجاء الريف المصرى هو السبيل الوحيد لتحقيق أكبر تعبئة (أو تعظيم) ممكن للفائض الزراعى (محمود عبد الفضيل، الاقتصاد المصرى، ص ٢٦).

وفى الواقع فإن الإطار التنظيمى الجديد قصد به أن يكون واحدا من التدابير التى يمكن بواسطتها أن تنتقل للدولة الوظائف التقليدية لكبار الملاك القدامى فى مجالات إقراض الفلاح وتسويق محصول القطن، حيث غدت الجمعيات التعاونية الزراعية المصدر الوحيد للإئتمان الزراعى ولصرف مستلزمات الإنتاج بالإضافة لكونها القناة الوحيدة لتسويق القطن (المرجع السابق، ص ٢٧).

وعلى الرغم من القصور الذى اعترى تطبيق الإجراءات التى نصت قوانين الإصلاح الزراعى لإعادة توزيع الثروة لحساب الريف، إلا أن هذه الإجراءات ساعدت بشكل أو بآخر على إعادة توزيع الدخول لصالح الريف، وهذا ما يتضح من ارتفاع متوسط الدخل النقدى للفرد من ٢٤ جنيها سنة ٥٣ إلى ٣٣ جنيها سنة ٦٠، ثم ٤١ سنة ٦٥، و٥١ سنة ٧٠. لكن هذا الارتفاع فى متوسط دخل الفرد فى الريف لا يعنى أن المجتمع الريفى قد انتشل من وهدة الفقر، لأن الارتفاع المستمر فى نفقات المعيشة التهم أية زيادة كانت تطرأ على الدخول (أحمد الشربينى، فى: أربعون عاما على ثورة يوليو، ص ١٤٩).

ولهذا وجدت أسر معدمة كثيرة من بين الأسر الريفية تعيش تحت خط الفقر، والتيازدادت نسبتها إلى جملة الأسر الريفية فى أواخر الستينيات لفتور جهود التنمية بتراكم المشاكل الاقتصادية وانخفاض الهجرة من الريف إلى المدينة بعد أن انخفضت فرص العمل خارج نطاق الزراعة، بانتهاء مشروع السد العالى. وقد ترتب على هذا هبوط فى الأجور الحقيقية للعمال، وبالتالى، تراجع دخول معظم الأسر عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للمعيشة.

وفى دراسة لعبد الباسط عبد المعطى فى عدد من القرى المصرية (ص ١٣٠) وصل إلى استنتاجات ذات دلالة مهمة فى مدى تأثير قوانين الإصلاح الزراعى على الصراع الطبقى فى الريف، إذ تبين له أن كبار الحائزين كانت لديهم فرص أكبر فى الصراع:

أ- يسيطرون على الجمعية الزراعية.

ب- يسيطرون على عضوية الاتحاد الاشتراكى.

ج- يستخدمون عائلاتهم فى الصراع.

د- يستغلون أموال الجمعية الزراعية.

ولعل هذا ما دفع فتحى عبد الفتاح (الناصرية وتجربة الثورة، ص ١٣١) أن يستنتج أن إجراءات الإصلاح التى تمت فى مجال الزراعة لم تستطع أن تجرى سوى تغييرات نسبية فى التركيبة الطبقية، فهى قد أعادت بناء الهرم الطبقى عندما أزاحت عن قمته الطبقات الإقطاعية، ولكن ليحل محلها فى القمة أيضا كبار الملاك الرأسمالليين والفلاح الغنى، وظلت قاعدة الهرم الواسعة المتمثلة فى عمال الزراعة وصغار وفقراء الفلاحين فى القاع مع بعض التحسينات، ولكن الذى لا شك فيه أن الصراع الطبقى والاجتماعى فى الريف قد حقق دفعة واسعة نشطة، فلقد أصبح الباب مفتوحا وبشكل واسع لحركة التطور الرأسمالى فى الريف.

ولا شك أن ملحمة السد العالى أشهر من أن نعيد الحديث عنها باعتباره من أضخم المشروعات الهندسية التنموية على مستوى بلدان عدة. وهو مثل عديد من المشروعات استتبع بعض الآثار السلبية الجانبية التى كان من المفروض أن تستنفر الجهود لمواجهتها بجدية، الأمر الذى لم يحدث بدرجة كافية، ولعل أبرز هذه الآثار الجانبية: التبخر، نتيجة الحرارة العالية فى المنطقة، والتسرب، وحرمان التربة من الطمى الذى كان يمدها بالخصب، وأيضا مشكلة النحر، ومشاكل الصرف (ريتشاردنر، ص ٢٥٣).

وسواء فى المجال الزراعى أم فى مجالات التنمية الأخرى، فقد كان تحقيق غرض التنمية المستقلة يتطلب حسن تدبير كل موارد البلاد، البشرية والمادية، واستغلالها بصورة تدر الحد الأقصى من العوائد، إذ لا يمكن أن يترك شئ للصدفة لأوهام اقتصاد السوق الحر، وللتجارب وللمغامرات الاعتباطية. إن الوقت والموارد ثمينان، ولا يمكن تحمل التبديد فى أى منهما. وإذا كان للتنمية أن تحدث أثرا ملموسا، فعليها أن تبدأ سريعا، وأن تشمل كل جوانب الاقتصاد، فالاحتياجات كبيرة وملحة، والوقت متأخر للهوة القائمة، والموارد محدودة بالنسبة للاحتياجات، ومن ثم كان من المحتم أن تتم التنمية فى إطار سياسة اقتصادية قومية (نجلاء أبو عز الدين، ص ٢٨).

من هنا فقد بدأت السياسة الاقتصادية والاجتماعية للثورة تأخذ إرهاصات الشكل التخطيطى منذ سنواتها الأولى، بدأت بصدور المرسوم بقانون رقم ٢١٣ لسنة ٥٢ بإنشاء المجلس الدائم لتنمية الإنتاج القومى، وأعلنت أن الغرض من إنشائه هو إرساء قواعد سليمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وحصر موارد الدولة من أجل استغلالها على أكمل وجه، وعهد إليه ببحث المشروعات التى تحقق التنمية الاقتصادية ووضع برنامج لهذه التنمية خلال ثلاث سنوات (محمود عبد الفضيل، الاقتصاد المصرى، ص ٨٥).

ويروى العمرى (ص ٥٣) عن عدد من مدرسى الجامعة التفوا حول مجدى حسنين وزينوا له مشروعا لزراعة جزء ممن الصحراء الغربية (مديرية التحرير) من غير أن يولوا الجدوى الاقتصادية للمشروع الاهتمام الواجب، وكان من المفروض أن يحال المشروع إلى مجلس الإنتاج ولكن الرغبة فى تنفيذ المشروعات البراقة كانت غالبة على رأى غالبية الضباط، فلما طلبوا إلى وزارة المالية تمويل المشروع رفضت إلا إذا أحيل لمجلس الإنتاج، لكن أثناء دراسته كانت تصرف لبعض الهيئات الزراعية - من اعتمادات مالية لديها خصصت لأغراض أخرى - على الخطوات التمهيدية للمشروع، " وهكذا بدأ تنفيذه بطريقة ملتوية.. وتكبدت البلاد خسائر كبيرة بسبب التسرع والضغوط السياسية".

وفى عام ٥٣ أنشئ المجلس الدائم للخدمات، كهيئة مستقلة تختص بوضع الخطط الرئيسية للتعليم والصحة والعمران والنهوض بمشروعات التنمية الاجتماعية والتنسيق بينها وبين مشروعات التنمية الاقتصادية.

وأنشئت لجنة التخطيط القومى يرأسها وزير التخطيط عام ٥٥، ثم مجلس التخطيط الأعلى سنة ٥٧، وبعد إنشاء وزارة للصناعة أنشئت الهيئة العامة للسنوات الخمس

للصناعة عام ٥٧، إيذانا ببدء التخطيط الشامل بعد مرحلة التخطيط الجزئى فى ظل مجلسى الإنتاج والخدمات.

وفى العام ٦٠ بدأ تنفيذ أول خطة خمسية للتنمية استهدفت تنفيذ ١٤٠٠ مشروع قدر لها أن تتكلف نحو ١٦٠٠ مليون جنيه، من أجل مضاعفة الدخل القومى بعد عشر سنوات، ومن ثم يزيد الدخل من ١٢٨٥ مليون جنيه عام ٥٩/٦٠ إلى ١٨٠٠ عام ٦٤/٦٥، أى بنسبة ٤٠%، وتطلبت زيادة الدخل بمعدل ٨% سنويا على هذا النحو استثمار ٢٤% من الدخل القومى، وهو رقم عال كان يصعب تحقيقه ما لم يقبل الناس تضحيات جساما، ولا سيما إذا أدركنا أن الدول الصناعية العظمى كانت تستثمر ما بين ١٥ و ٢٠ فقط من الدخل القومى، بما فى ذلك مخصصات الإحلال والتجديد، ويزيد الدخل الحقيقى فى تلك الدول بنسبة ٢-٥% سنويا (على الجريتلى، ص ٦٥).

وقد واجهت مصر خلال الخطة الأولى صعابا جسيمة، منها زيادة الاستهلاك بدرجة تفوق زيادة الإنتاج، والتضخم النقدى بدرجة تفوق ما كان متوقعا فى الإطار العام للخطة، واختلال ميزان المدفوعات، وزيادة اعتمادات خدمة الدين الخارجى، وندرة الخبرات الفنية، وعدم تناسق أجزاء الخطة وقصور الجهد المبذول فى التصدير وازدياد صعوباته فى مواجهة التكتلات الأوربية شرقية وغربية، وإسراف الدول النامية فى فرض الحماية الجمركية، فضلا عن عدم وضوح الرؤية والإسراف فى مهاجمة رجال القطاع العام وعقابهم والتقتير فى منح الحوافز (المرجع السابق، ص ١٨٧).

وتعكس سياسة التخطيط ركنا من أركان التطور الذى سارت على طريقه الثورة من حيث زيادة سيطرة الدولة على الاقتصاد، تلك السيطرة التى شاع تسميتها "بالاشتراكية"، لكن بعض الباحثين ينظرون إليها على أنها كانت "رأسمالية دولة" وهو الوصف الأقرب للحقيقة، فما الذى أدى بالثورة إلى السير على هذا الطريق ؟

الحق أنه كان من الطبيعى، بعد أن سارت عجلة التنمية الاقتصادية أن تصطدم حكومة الثورة بعقبتين تتمثلان فيما سبق أن أشرنا إليه من ندرة رؤوس الأموال اللازمة للتنمية، وتغلغل النفوذ الأجنبى، ولعل كلا منهما مرتبط بالآخر.

وقد حاولت حكومة الثورة عن طريق قروض الإنتاج أن تمول المراحل الأولى من مشروعات التنمية، وعلى الرغم من إقبال أفراد كثيرين من الناس على هذه القروض، إلا أنها لم تكف. وكان البديل أن تقترض الدولة من الدول الأجنبية والمؤسسات الدولية، لكن السياسة الخارجية التى انتهجتها الثورة دفعت هذه الجهات إلى إمساك اليد عن

ذلك، كما رأينا بالنسبة لقضية تمويل مشروع السد العالى وما ترتب عليه من تأميم لقناة السويس، والعدوان الثلاثى ٥٦ (يحيى عويس، التطور الاقتصادى، ص ١٩٥).

لكل ذلك بدأت الدولة، استكمال بعض الخطوات التى كانت قد بدأت تتخذها من قبل، عقب العدوان الثلاثى بتأميم المؤسسات الاقتصادية التى كانت مملوكة بصفة خاصة للفرنسيين والإنجليز، ومن هنا ففى مستهل عام ٦٠ كان تأميم بنك مصر، وخلال السنوات الأربع التالية شهدت البلاد إجراءات تأميم واسعة كان أهمها إجراءات يوليو ٦١ الشهيرة، ثم إجراءات أغسطس ٦٣، ومارس سنة ٦٤ . كما أن النظام الذى وضع فى مارس ٦٤ لتصفية الحراسات نقل إلى القطاع العام عددا كبيرا من المشروعات (إسماعيل صبرى عبد الله، فى "ثورة يوليو"، ص ٢١٠).

وكانت حصيلة هذه الإجراءات الواسعة التغيير الجذرى فى هيكل الاقتصاد القومى، فقد أصبح قطاع المال بأكمله ملكا للدولة، وتكاد التجارة الخارجية بشقيها أن تكون كاملة بيد الدولة، والصناعات الاستخراجية، والمعدنية والهندسية بقبضة الدولة. وقدر نصيب القطاع العام من الإنتاج الصناعى بحوالى ٨٥%، كما بدأت الدولة تلعب دورا أساسيا فى تجارة المحصولات الزراعية وفى التجارة الداخلية، فضلا عن سيطرتها على قطاع النقل بأنواعه، كل هذا بالإضافة إلى المشروعات الكبرى التى كانت الدولة تتولاها من الأصل، (مثل: قناة السويس، السد العالى، استصلاح الأراضى ..إلخ).

لكن فى ظل هذا النظام الذى قضى بتقييد الاستيراد إلا بإذن الدولة راجت السوق السوداء فى السلع الاستهلاكية المستوردة والمحلية وفى قطع الغيار حتى حيث تستورد الدولة منها ما يكفى، وشاع الاكتناز للمضاربة فيها، وتصاهر "الأوغاد" فى القطاع العام والقطاع الخاص لسلخ جلد المستهلكين، وراجت سوق تهريب السلع الأجنبية فى مجتمع الندرة، أولا من الشام أيام الوحدة، ثم من غزة بعد الانفصال، ثم من ليبيا بعد هزيمة ٦٧ (لويس عوض، ص ٨٠).

ولا شك أن الثورة قامت بجهد خارق فى مجال التصنيع، وخاصة عندما أنشئت وزارة للصناعة التى تولى أمرها عزيز صدقى عام ٥٦، حيث أكد أن مصر بأبنائها وحدهم وبقيادتها هى التى وضعت سياسة التصنيع وبرامجها ومشروعاتها ولم يشارك أجنبى واحد فى ذلك، كما أن تنفيذ هذه السياسة ومشروعاتها تم بأيدى الفنيين والعمال المصريين، ثم تولى إدارة هذا الإنتاج الضخم عندما قام، الخبراء المصريون (عزيز صدقى، فى: ثورة ٢٣ يوليو، ص ٢٥٩).

ولم يكن الربح هو العامل الوحيد فى اختيار المشروعات، بل إقامة قاعدة صناعية متكاملة تحقق الإنتاج للمجتمع وتساهم فى رفع مستواه وخفض تكاليف معيشته، ثم المساهمة فى مبدأ الاعتماد على الذات، وكانت أسعار الإنتاج المحلى دائما أرخص بكثير من السلع المستوردة (المرجع السابق، ص ٢٦٠).

وفى تعقيبه على دراسة عزيز صدقى، بين فؤاد مرسى (المرجع السابق، ص ٢٧٤) أن قطاع الصناعة حصل على أكثر من ربع استثمارات الخطة الخمسية الأولى، أى حوالى ٢٧% منها، بالإضافة إلى ٦،٥% منها لمشروع السد العالى، وحوالى ٧% لمشروعات الكهرباء. وعلى الرغم مما هو معروف من أن الخطة الخمسية الأولى قد عنيت بإشباع احتياجات الاستهلاك النهائى، إلا أنها أرست أيضا قاعدة الصناعات الإنتاجية، مثل صناعة آلات الورش والتوسع فى صناعة الحديد والصلب وصناعة المطروقات والدرفلة وصناعة إنتاج الرصاص والزنك والألمونيوم الكهربائى وصناعة الآلات الزراعية وصناعة المحولات وصناعة أبراج الصلب والأبراج الخرسانية للشبكات الكهربائية وصناعة المراجل البخارية وصناعة معدات الطرق واستصلاح الأرلضى وصناعة المعدات الرئيسية للتعدين وصناعة مواد البناء.

ولا شك أن السياسات التى اتبعت خلال الفترة الناصرية كانت تتفق مع توجيه التنمية المستقلة، وقد نجحت هذه السياسات بدرجة كبيرة فى تحقيق أعلى درجات السيطرة القومية على الموارد الاقتصادية، ورفع معدلات النمو، وإحداث قدر هام من التنويع فى هياكل قسم هام من ثمار التنمية على قطاعات أوسع من المواطنين (مصطفى كامل السيد، فى: الاستقلال الوطنى، ص ٨١).

وقد تأجل تنفيذ الخطة الثانية، فقد كانت حرب اليمن قد استنزفت قدرا غير قليل من الموارد، حيث كان متوسط الإنفاق السنوى ٤٠ مليون جنيه مصرى + ١٠ مليون استرلينى، فضلا عن كارثة ٦٧ التى وصل تقديرها بين ١٧ و٢٤ بليون دولار خلال الفترة من ٦٧ حتى ٧٣، ولا شك أن ذلك كان يمثل فى ظروف تدهور ميزان المدفوعات، وتوقف المساعدة الأمريكية فى الستينيات عبئا ثقيلا، اضطر القيادة السياسية أن تؤجل استئناف التنمية المخططة الطموحة إلى ما بعد تصفية آثار الهزيمة (المرجع السابق ص ٨٢).

وتؤكد كريمة كريم (فى: الاقتصاد القومى فى ربع قرن، ص٩٢) أنه إذا كان الهدف الأساسى للتنمية الاقتصادية هو تحقيق معدل مرتفع للناتج القومى بغض النظر عن كيفية توزيع هذا الناتج، فإن وجود التفاوت الكبير بين الريف والحضر يتعارض مع

هذا الهدف، فانقسام الاقتصاد القومى إلى جزء متقدم نسبيا (الحضر) وجـــزء متخلــف (الريف) وما يترتب على هذه الثنائية من خلل فى مستويات الأجور والأســعار داخــل الدولة الواحدة يجعل تحقيق معدل نمو مرتفع للاقتصاد القومى مسألة مشكوكا فيها.

أما إذا كان من أهدافنا الأساسية فى التنمية الاقتصادية القضاء على الفقــر وتحقيــق العدالة فى توزيع الدخل القومى بين الأفراد، فإنه من الواضح أن وجود التفاوت الكبــير الذى قام بين الريف والحضر فى مصر تعارض مع هذين الهدفين.

ثقافـــــــة الثورة:

من أفدح الاتهامات التى راح يكيلها هيكل (أزمة المثقفين، ص ٢٣) للمثقفين قولــه: "لقد عجزت غالبية الفئات المثقفة، سواء بارتباطاتها الطبقية التى أبعدتها عن المطـــالب الحقيقية للنضال الشعبى، أو بعزلتها عن هذا النضال عن رؤية الصورة فـــى جلائــها ووضوحها".

ثم يصور موقف المثقفين بعد فترة من قيام الثورة متسائلا: "ومـــاذا فعلــت غالبيــة المثقفين ؟ قفزوا إلى السلبية مثل قواقع البحر حين تنكمش داخل أصدافها. هكــذا فعــل بعضهم، والبعض الآخر اتجه بولائه السياسى إلى الوضع الجديد، باعتباره نظام حكـــم قائم، أما ولاؤه الفكرى فقد راح يتأرجح مع الحيرة والشك" (ص ٢٨).

ثم يصل إلى القول (ص ٥٠): "ولقد كان الدور الطبيعى الواجب للمثقفين ليس مجرد أن "يتعاونوا" مع الثورة، وإنما أن "يتفاعلوا" مـــع الثـــورة، أن "يتبنـــوا" قضيتـــها، أن "يأخذوها"، أن "يعطوها" من فكرهم "نظريتها الوطنيـــــة"، أن يصوغـــوا مـــن أعمـــاق ضميرهم وعلمهم عقيدتها الثورية.. ". فما تفسير هذا ؟

كان من أوائل ما شهدته مصر من خطوات على الطريق الثقافى صدور قانون فـــى ٢٥ يناير ٥٦ بإنشاء المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، فى شكل هيئة مستقلة تتبع مجلس الوزراء، كان المسئول الفعلى عنه عســكرى أديــب هــو يوســف السباعى، وظل مهمينا عليه فترة طويلة، وكان هذا المجلس بمثابة وزارة ثقافة إلى حــد ما، حيث أوكلت إليه عملية تنسيق جهود الهيئات الحكومية وغير الحكومية العاملة فـــى ميادين الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وربط هذه الجهود بعضها بالبعض وابتكـــار وسائل تشجيع العاملين فى هذه الميادين والبحث عن الوسائل التى تؤدى إلـــى تنشــئة أجيال من أهل الآداب والفنون يستشعرون الحاجة إلى إبراز الطابع القومى فى الإنتـــاج الفكرى المصرى بشتى ألوانه، ويعملون على التقارب فى الثقافة والذوق الفنـــى بيــن

المواطنين مما يتيح للأمة أن تسير موحدة فى طريق التقدم محتفظة بشخصيتها وطابعها الحضارى المميز.

وقبل ظهور هذا المجلس، كان فى وزارة التربية إدارة ثقافية تقوم بأعمال ثقافية متعددة كان أبرزها حقا هو مشروع الألف كتاب الذى شرع فيه بترجمة عشرات الكتب الأجنبية إلى اللغة العربية، فضلا عن جهد آخر كانت تقوم به الإدارة الثقافية أيضا فى جامعة الدول العربية بالقاهرة، حيث كان الجهد الأكبر يقوم به مصريون، وينشر فى مصر، يقود هذا العمل د. طه حسين.

وعندما تولى فتحى رضوان مسئولية وزارة الإرشاد القومى (الإعلام فيما بعد)، كانت هى المرة الأولى التى تصدر فيها الدولة مجلة ثقافية هى مجلة (المجلة) والتى كانت بالفعل على مستوى ثقافى رفيع، تناوب على رئاسة تحريرها محمد عوض محمد، وحسين فوزى، وعلى الراعى، ويحيى حقى وهم من هم من علو الهامة الثقافية.

وشهدت مصر ما سمى بقصور الثقافة بدءا من عام ٥٩ التى سعت إلى إلى إزالة الحواجز الثقافية بين فئات الأمة، وكانت هذه القصور تطويرا لما كان معروفا من قبل بالجامعة الشعبية (ثروت عكاشة، ج١، ص ٤٨٩).

وشهدت مصر مشروعات على جانب كبير من الأهمية من حيث تيسير سبل الثقافة للجماهير العريضة من الناس يكتبها كبار المفكرين، فى موضوعات مهمة، وتباع بقروش قليلة، مثل سلسلة المكتبة الثقافية التى كتب فيها العقاد وزكى نجيب محمود والأهوانى، وعلى أدهم جمال حمدان، حيث كان الكتاب يباع بقرشين، أو ثلاثة فيما بعد، وسلسلة أعلام العرب التى كتب بها أيضا العقاد وبنت الشاطىء وتمام حسان وسعيد عاشور والأهوانى وزكى نجيب ومحمود الحفنى وعلى الحديدى، وغيرهم،

ثم سلسلة تراث الإنسانية التى تقدم ملخصاو افيا لأهم الكتب العالمية التى أثرت فى المسار الحضارى للإنسانية.

وسلاسل أخرى، مثل: مسرحيات عالمية، واخترنا لك، وروايات عالمية، والمكتبة العربية.

وتمت إعادة نشر مصادر مهمة من التراث الإسلامى، مثل صبح الأعشى، والأغانى، ونهاية الأرب، والنجوم الزاهرة، ولسان العرب.

وكان هناك مجال ملحوظ للأنشطة الفنية الرفيعة والشعبية، مثل فريق للباليه، وأوركسترا القاهرة السيمفونى، والفرقة القومية للفنون الشعبية، فضلا عن تأسيس عدد

من المعاهد الفنية، تشمل الباليه، والنقد الفنى، والكونسيرفاتوار، والمعهد العالى للسينما، (المرجع السابق، صفحات مختلفة).

ومثلما حدث فى مواقع متعددة، عانت الثقافة من الآفة نفسها، الصراع بين القوى المختلفة، بين عبد القادر حاتم، وثروت عكاشة، حيث كانت سياسة الأول تميل إلى تغليب "الكم"، والثانى إلى تغليب "الكيف"، فضلا عن غلبة فنون المسرح والإذاعة والتلفزيون بالنسبة للأول على قطاعات الثقافة الأخرى، حيث ضمت أحيانا وزارة الثقافة مع الإرشاد وتولى أمرها عبد القادر حاتم، وكان عكاشة يستعين عادة بعدد من اليساريين، بينما لم يكن حاتم يميل إليهم، جاء فى تقرير المجلس الأعلى للفنون والآداب (عكاشة، ج٢، ص ٢٥٧):

"تأسست فى عهد وزارة الثقافة حين انضمت للإرشاد (٦٣) شركة الدار القومية للطباعة والنشر وضمت إليها فيما بعد إدارة الثقافة فى الوزراة فى شكل شركة أخرى، كما اشترت الوزارة دار القلم وتأسست سنة ٦٤ مؤسسة للإشراف على هذه الشركات. ولكن إعادة النظر فى الوضع المالى والإدارى فوق ما تركت سياسة "الكم" أو "كتاب كل ست ساعات" من آثار بالغة فى الميزانية، بل الأهم كذلك فى تدمير سمعة الكتاب المصرى فى الخارج وما أثر به فى العقول فى الداخل، كل هذا وغيره حتم عملية الإدماج والتغييرات الإدارية والتنظيمية التى ما زالت المؤسسة تعانى من ميراثها حتى اليوم.. وأما الدار القومية فإن الخضم الذى خرج منها ليس من السهل فصله وتقويمه لغياب الإحصاءات المفهرسة اللازمة لهذا الخضم الضخم، وحسبنا أن نذكر أنها زادت السلاسل الأربعة ذات المستوى الطيب أكثر من أربعة عشرة سلسلة أخرى كلها هابطة فى الأكثر والأعم، مما حدا بالوزارة فى عام ٦٧ أن تلغى أغلبها وتدمج بعضها فى البعض الآخر".

وأورد التقرير أيضا المخزون المذهل من السلاسل بلا بيع ليعقب: "كأنما الجهد والمال والورق وعرق المؤلف والعامل كلها كان الهدف منها ملء مخازن ما كان أحراها أن تمتلىء بورق أبيض، هذا إلى ما اتبع فى ميدان الكتب من نفس السياسة فجعل مخزون الكتب يجاوز التسعة ملايين كتابا فى سبتمبر ٦٦، وهذا وحده دليل على : عدم التخطيط لانعدام الكفاءات المتولية لجهاز النشر من حيث الثقافة والدراية بما تتعامل به وسياسة الكم الوفير وما تجر بعد البريق الخاطف من انهيار وتخريب فى ميادين التعامل على كل المستويات تأليفا وطبعا وشراء ورق إلخ".

وكان عبد الناصر على وعى واضح بالدور الذى يمكن أن تقوم به أجهزة الإعلام فى التمكين للثورة فى عقول وقلوب الناس، وفى المواجهة مع أعداء الثورة سواء فى الداخل أو فى الخارج، وخاصة هذه الساحة الثانية، حيث أن مصر بإمكانياتها المحدودة لم تكن بالمقدرة الكافية التى يمكن بها أن تخوض معارك خارجية ضد الاستعمار، لكن عن طريق أجهزة الإعلام، فإن مثل هذا الأمر يمكن أن يتحقق ولو جزئيا.

فما أن مر يومان على قيام الثورة حتى صدر قرار من القائد العام للقوات المسلحة يوم ٢٥ يوليو بفرض الرقابة الحربية على الصحف، وكان أمرا مفهوما فى هذا التوقيت بالذات، حيث لابد أن تواجه الثورة أخطارا كثير منها غير معلوم مصدره، لكن المشكلة هى أن هذه الرقابة كانت ضيفا ثقيلا على الصحافة معظم سنوات الثورة، صحيح أنها كانت تلغى، لكن لفترات قليلة، ثم لا تلبث أن تعود مرة أخرى.

وعندما طالب بعض الصحفيين عام ٥٣ برفع الرقابة، رد عبد الناصر عليهم على صفحات روزاليوسف فى ١١/ ٥/ ٥٣ / متسائلا: "أنا أكره بطبعى كل قيد على الحرية ...ومع ذلك، فأين هى الحرية التي قيدناها ؟!" (رمزى ميخائيل، ص ١٧)

وأرادت الثورة أن تكون لها صحافتها، ومن هنا ظهرت مجلة "التحرير" بعد فترة وجيزة، فى ٥٢/٩/١٦، عن إدارة الشئون العامة للقوات المسلحة، يرأس تحريرها أحمد حمروش الذى استعان بعدد متميز من الكتاب والصحفيين اليساريين، وكانت المجلة شكلا فريدا وجديدا فى الصحافة فى ذلك الوقت، فراجت رواجا كبيرا (ليلى عبد المجيد، ص ١٣)، لكنها لم تسلم من ذلك الفيروس الذى أصاب الصحافة المصرية جميعها، ألا وهو أن تكتب المجلة أو الصحيفة ما لا يتفق مع توجهات السلطة القائمة، فنحى حمروش، على أساس غلبة الاتجاه الماركسى، وجاء ثروت عكاشة، الذى واصل السير بها بنجاح، ثم ما لبث هو نفسه أن نحى عنها وفقا للمنطق نفسه، وإن اختلف السبب (ثروت عكاشة، ج١، ص ١٢٠).

لكن كان الحدث الأهم هو صدور جريدة يومية لتكون لسان حال الثورة ألا وهى (الجمهورية) فى السابع من ديسمبر ٥٣، حيث ضمت إليها كوكبة من أفضل الكتاب، من اتجاهات متنوعة، على أساس أن تعيد صحافة الرأى، بعد أن كانت صحابة الخبر والصورة والتحقيق قد سادت الساحة (ليلى عبد المجيد، ص ١٤).

وبدأت الثورة طريقا مؤسفا فى ٥٣/١/١٨، عندما أمرت بتعطيل عدد من الصحف والمجلات بتهمة أنها "منشورات شيوعية ومتطرفة" (المرجع السابق، ص ١٧).

ومثلما حدثت لقطاعات مدنية متعددة، حدث كذلك زحف عسكرى على الصحافة، صحيح أن بعض العسكريين كانت لهم توجهات صحفية وأدبية، لكن الكثرة لم تكن كذلك، وهكذا رأينا أنور السادات يشرف على دار التحرير، والتى تقلب عليها أيضا كمال الحناوى، ومصطفى بهجت بدوى، وخالد محيى الدين يصدر جريدة المساء ٥٦، ثم رئيسا لدار أخبار اليوم، وصلاح سالم يصدر جريدة الشعب، ويوسف السباعى يرأس تحرير مجلة الرسالة الجديدة، وآخر ساعة، وحمروش لمجلة الكاتب، وأمين شاكر لأخبار اليوم، وأصدر أيضا مجلة بناء الوطن، وعبد الرؤوف نافع عضوا منتدبا لدار الهلال (غالى شكرى، المثقفون والسلطة، ص ٣٦٥).

وعندما انتهت فتنة مارس، هوجم أساتذة الجامعات، وضربوا طه حسين والدكتور السنهورى رئيس مجلس الدولة ضربات لها دلالتها فى اكتساح مراكز التفكير، وبعد أيام قرر مجلس قيادة الثورة تطهير الجامعة والصحافة، وفى ١٦ حلت نقابة الصحفيين، وكذلك مجلس نقابة المحامين، ثم كانت تلك المذبحة التى تعرض لها ٢٣ من كبار الصحفيين، مثل كامل الشناوى، وإحسان عبد القدوس، وروز اليوسف، و١٤ مجلة وصحيفة باتهامهم بتلقى أموال سرية (فتحى غانم، ص ٢٤)، وحكم بالسجن عشر سنوات وخمسة عشر عاما على محمود أبو الفتح وأحمد أبو الفتح صاحبى وكاتبى أشهر صحيفة يومية، المصرى، وسحب رخصة إصدارها، حيث توقفت تماما يوم ٤ مايو ٥٤: "أطبقت الكماشة على الصحافة والجامعة تحاصر الفكر والرأى، وكانت مذبحة للعقول، وثمنا باهظا تحمله المصريون وقبلوا التضحية به ورفعوا عبد الناصر إلى مرتبة الزعامة الحقيقية، وكان أملهم مرة أخرى أن يبدأ عهد جديد وأن يتراجع السيف ليبنى القلم (المرجع السابق، ص ٢٥).

وفى وسط القهر الذى تعرض له الصحفيون، فتح الباب واسعا للوشايات والنميمية سواء بالتطوع الشخصى أم عن طريق الأجهزة الأمنية (المرجع السابق، ص ٤٢).

وكان الصحفيون أول من تلقى غضب الجماهير وضعف ثقتها بها، بحيث لم يعد قارئ يصدق ما يكتبون وما يخبرون، وفقدت أجهزة الإعلام الأخرى : الإذاعة والتفزيون ووكالات الأنباء مصداقيتها بعد صدمة يونيو العنيفة، فقد صعقت الجماهير وقد انتشت من قبل بصوت أحمد سعيد فى صوت العرب يجلجل مبشرا بقرب اقتحام تل أبيب، والمانشيتات الحمراء الضخمة تتصدر عناوين الصحف معلنة عن عشرات الطائرات الإسرائيلية التى أسقطناها، وكان كل هذا كذبا !

وكانت الضربة الموجعة حقا تتمثل فى صدر القانون رقم ١٥٦ الصادر فى ٦٠/٥/٢٤ والذى سمى بقانون "تنظيم الصحافة"، وبمقتضاه انتقلت ملكية دور الصحف الكبرى إلى الدولة، مثل الأهرام، ودار الهلال، ودار أخبار اليوم، عن طريق إناطة مسئوليتها بالاتحاد القومى، ثم بعد ذلك الاتحاد الاشتراكى (رمزى ميخائيل، ص ٥٥).

وهذه التسمية "تنظيم الصحافة" مؤشر على كيفية تسمية الأمور بغير أسمائها الحقيقية، إذ كان ما حدث، تأميما حقيقيا، لأن الاتحاد القومى، ثم الاتحاد الإشتراكى بعد ذلك، كان يرأسه رئيس الدولة، وهو الذى يختار ويعين قياداته، ومن ثم فقد كان معنى هذا أن يتحول كل العاملين فى الصحافة إلى موظفين لدى الدولة، هى، أو رئيسها بمعنى أصح الذى يختارهم ويعينهم، والحكومة هى التى تدفع لهم مرتباتهم، ومن ثم فقد تحددت وجهة الولاء والتبعية. ثم إن كل قانون إنما يكون لتنظيم أمر من الأمور، قانون الإيجار هو لتنظيم الإيجار، وقانون الأحوال الشخصية هو لتنظيمها... وهكذا !

وتمتلىء كتب عديدة بأمثلة يصعب حصرها تشير إلى ما أحاط بالصحفيين من مناخ يدفعهم دفعا لأن يتحولوا إلى أصواتٍ تردد ما يراد لها أن تكتب...

فلم تشفع علاقات إحسان عبد القدوس الطيبة بعبد الناصر وغيره من الضباط، تلك العلاقة التى بدأت قبل الثورة ن فى أن يعتقل ٩٥ يوما عام ٥٤، لأنه كان من الناقدين لضباط الثورة فى أزمة مارس ٥٤.

وكان أحمد حسين مؤسس حركة مصر الفتاة، والتى أكد عبد الناصر أنه تعلم الكثير منها، قد وقف موقفا عدائيا من حركة الانشقاق فى مارس ٥٤، وأرسل برقية لمحمد نجيب، وأخرى لعبد الناصر يقول فيها: "ليست البلاد ضيعة تتنازعون عليها. عودوا إلى ثكناتكم واتركوا الحكم للشعب "وكان من الطبيعى أن يتم اعتقاله، لكن الذى لم يكن طبيعيا حقا أن يتعرض هذا الزعيم السياسى الكبير لتعذيب شديد، فلما فوتح عبد الناصر فى هذا كان رده : " هو طول لسانه عليهم فى البوليس الحربى فضربوه"!! (قصة ثورة ٠٠ج٤، ص ٤٠٠).

كذلك يمتلئ كتاب فتحى عبد الفتاح (شيوعيون وناصرين) بقصص عن صور من التعذيب المفزعة التى تعرض لها الماركسيون فى السجون، وكان عدد غير قليل منهم من المفكرين والعلماء وأساتذة الجامعات والصحفيين، وكان أشهر ما حدث هو موت شهدى عطية، القطب الكبير نتيجة ما لاقاه من التعذيب، لماذا نتصور أن يموت شخص نتيجة تعذيب ؟ "مات شهدى، مثلما مات فريد حداد بنفس السلوب ومثلما مات رشدى

خليل وعلى الديب.. وقبلهم مات محمد عثمان فى أحد ردهات المباحث العامة فى طنطا" (ص ١٣٠) .

والدكتور جمال العطيفى المستشار القانونى للأهرام، وفى ظل رئاسة هيكل، أقرب الصحفيين لعبد الناصر، يكتب فى الأهرام فى ٦٩/٥/٨ عن ظاهرة خطيرة ألا وهى نشر قرار وزير العدل الصادر فى أول يناير ٥٦، فى عدد الوقائع المصرية الصادر فى ٦٩/٤/٧، مع ما يحيط بهذا من مأزق قانونى، فإذا به يعتقل، لولا أن هيكل بنفوذه استطاع، بعد سبعة أيام من الاعتقال أن يتيح له فرصة الخروج (العطيفى آراء فى الشرعية، ص ٤١٨) .

وكتب توفيق الحكيم، عن واقعة اعتقال السكرتيرة الخاصة لهيكل نفسه، مع زوجها، ولطفى الخولى الذى كان رئيسا لمجلة الطليعة الصادرة عن الأهرام مع زوجته لأنهم تداولوا الحديث عن رسالة كتبها الحكيم لعبد الناصر عندما عين هيكل وزيرا للإعلام (وثائق فى طريق عودة الوعى، ص ٩، ٢٥).

لكن حسنين كروم (ص ٩٠) يبرز شواهد كثيرة على أن المسألة ترجع إلى صراع بين بعض مراكز القوى (مثل على صبرى، وسامى شرف) وهيكل، فإذا كان هذا يتم لشخصيات مثل هذه، فماذا كان الأمر بالنسبة لآخرين لا حول لهم ولا قوة ؟!

وأعفى فكرى أباظة، رغم كل ما كان له من مقام سابق، من رئاسة مجلس إدارة مؤسسة دار الهلال ورئاسة تحرير المصور بسبب مقال كان قد نشره فى ١٧ أغسطس ٦١ طالب فيه الدول الكبرى بإنشاء اتحاد فيدرالى بين الدول العربية، على أن تندمج فيه فلسطين بأسرها وتشمل إسرائيل، ولم يعد الرجل إلى عمله إلا فى أبريل ٦٢ بعد أن نشر اعتذارا مهينا على صفحات الأهرام (ليلى عبد المجيد، ص ٨٢).

ربما كان الرجل مخطئا فى رأيه، لكن ألم يكن أكرم وأجدى أن يرد عليه آخرون ويناقشوه بدلا من عزله وإهانته ؟

وكانت دور الصحف مجالا للصراع بين عبد الحكيم وعبد الناصر، فقد فرض عبد الحكيم حلمى سلام على دار التحرير رئيسا ودعمه ب ٣٥٠ ألف جنيه، ثم إذا بالمباحث الجنائية تقتحم الدار بعد فترة يوم ٦٤/١/٤، حيث كان حلمى قد استدعاها للتحقيق فيما قيل عن اختلاسات بالمؤسسة، وهجم أفراد المباحث على بعض الأفراد فى مكاتبهم واعتقلوهم للتحقيق معهم (المرجع السابق، ص ٨٥).

كان هناك دور بعيد عن الصحافة، قبل كثير من الصحفيين أن يلعبوه للثورة، ولأجهزتها الأمنية فيما بعد، وكان هذا الدور أشبه بدور المخابرات والمباحث، يتلخص

فى كتابة التقارير والقيام مهمات خاصة (عادل حمودة، ص ١٤٩)، ومن لا يفعل ذلك لا يعد متعاونا معها، وإذا كان كبار الصحفيين طريقهم إلى رئاسة التحرير وسائل أخرى غير الصحافة، فهل كان من الممكن أن يطالب أحد صغار الصحفيين بالدفاع عن شرف الكلمة وحرية الرأى ؟ "ثم، كانت المهمات الخاصة، ثم كانت المهمات السرية، ثم، انتقلت الخدمات غير الصحفية من مستوى جمال عبد الناصر إلى مستويات أقل منه، حتى أصبح الصحفيون موظفين فى أجهزة الدولة، حتى قبل أن تؤمم الصحافة، ويصبحوا كذلك، رسميا، وقانونيا" (المرجع السابق، ص ١٥٠).

كانت المشكلة الكبرى، تكمن فى طبيعة النظام القائم على الزعامة الفردية التى كانت نظرتها إلى الرأى الآخر هى نظرة تقوم على الريبة والشك، إذا لم تكن موافقة لاتجاه الزعيم، كما أوضحنا تفصيلا فى الجزء الذى عرضناه عن الديموقراطية، وإذا كنا قد عرضنا فيه لما ذكره ثروت عكاشة من شكوى عبد الناصر، بعد هزيمة يونيو من أنه لا يسمع نقدا بمجلس الوزراء، وهو ما كرره هويدى أيضا فى (مع عبد الناصر، ص ٩٠).

لكن هويدى فى الكتاب نفسه (ص ٦٠) يروى أن حسين الشافعى تحدث فى أول اجتماع للمجلس بعد الهزيمة عن الأخطاء والسلبيات التى أدت إلى "النكسة"، منتقدا الانفرادية فى اتخاذ القرارات، فإذا عبد الناصر يظهر استياءه من ذلك وتساءل: لماذ لم يتحدث الشافعى إلا فى هذا الوقت ؟ وفسر عبد الناصر هذا بأنه يتفق مع المثل الشائع "لما العجل يقع تكثر سكاكينه"!!

وبالإضافة إلى ما سبق أن عرضنا له، نضيف هنا ما أثبتته دراسة محمد السيد سليم (ص ٣٠٤) من أن نظام اتخاذ القرار فى مصر تميز بدرجة كبيرة من المركزية الإقليمية والوظيفية، فعلى المستوى الإقليمى، لم تتمتع الوحدات الإقليمية (المحافظات) بدور ذى شأن فى عملية اتخاذ القرار القومى، فالسلطة فى القاهرة هى مستودع كل السلطات، وهى التى تستطيع أن تنشئ تلك الوحدات، وأن تحدد سلطاتها وطرق تحويلها بالطريقة التى ترتأيها، وقد اعترف عبد الناصر نفسه فى ٢٤ /٩/٦٢: "القرارات الخطيرة التى اتخذت (فى الفترة الماضية) كانت من أخطر القرارات بالنسبة لمستقبل هذا الوطن، ولكن أنا اتخذت هذه القرارات، وأنا معتمد على الله وعلى إيمان هذا الشعب، وعلى أن هذه القرارات تحقق الأمل وأمانى الشعب".

ويعلق هيكل على غياب التنظيم الشعبى عن المشاركة، أن المشكلة بالنسبة لعبد الناصر "أنه كان يلغى بقوة شخصيته وبالثقة الجماهيرية فيه دور التنظيم الشعبى لأنه

كان يتجاوزه. تعود الناس أن ينتظروا كلمته. أن يستجيبوا بالحركة معها .." (المصر لا لعبد الناصر، ص ٤٢).

ومن أبدع ما قيل نقدا للحال الثقافى الذى وقع فى أسر تسيد رأى الدولة وحدها، وخاصة زعيمها، ما كتبه غالى شكرى (ثقافتنا بين نعم ولا، ص ٣٣)، حيث لاحظ سيادة المونولوجية فى التفكير، فحيث يسبق الحدث الفكر يتخذ الحديث صيغته فى قرار علوى يصبح هو الفكر، ويتحول الكتاب - وليس المفكرين - إلى شراح عظام، مما يؤدى إلى انتفاء الفكر كتجاوز عقلى للحدث وكبادرة واعية مستقلة عن القرار وكنشاط خلاق وظيفته أبعد عن أن تكون عن إعادة صياغة الحدث - القرار فى اسلوب شائق جذاب يشرح ويبرر.

كذلك رصد غالى (ص ٣٤) ظاهرة الديماجوجية التى صاحبت تحول الثقافة إلى دعاية لا تستند إلى فلسفات متكاملة أو أفكار متسقة، وإنما هى دعاية ذيلية للأحداث والقرارات مهما تضاربت وتناقضت، وهو الأمر الذى حول قطاعا عريضا من المثقفين إلى أجهزة استقبال آلية، وهو أيضا الأمر الذى حول جماهير الثقافة إلى أجهزة استقبال سلبية، شاعت فى صفوف منها البلبلة، وفى صفوف أخرى اللامبالاة، وأصبحت الأكاذيب فى أجهزة الإعلام ترتدى ثوب الحقائق والحقائق ترتدى ثوب الأكاذيب (ص ٣٥)، وأمست عبقرية الكاتب هى مقدرته على اللف والدوران إن كان يقول شيئا ذا قيمة، وأن ينوع فى ألوان الماكياج وأشكال الأقنعة إذا كان يردد ما تقوله السلطة.

وربما انفرد خالد محمد خالد بمزية فريدة حقا، إذ وقف يحاور عبد الناصر علنا أمام العشرات فى اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى ويقول له: ".. فالاشتراكية إنما جاءت لتحرر المجتمع بكل أفراده من الجوع والخوف والسيطرة • الاشتراكية تعنى أن وسائل الإنتاج قد أممت وأصبحت ملك الأمة، وأن وسائل المسئولية أيضا قد أصبحت ملك الأمة• وأنا أرى أن الرأسمالية لم تصب الاشتراكية بضرر أبلغ وأشد من تغذيتها بالمخاوف التى تلجئها دائما إلى تحديد الحرية والإسراف فى السيطرة والكبت، وإذا استطاعت أن تنفض عن نفسها هذا الذى لا تنى الرأسمالية عن تغذيتها به، فتكون الاشتراكية قد أنقذت نفسها" (ص ٢٦٦).

لكن الرجل لم يجد آذانا صاغية، فالتيار الجارف وقتها كان شعاره الحرية للشعب ولا حرية لأعداء الشعب ؟!

وفى هذا المناخ كان العسكريون الحاصلون على الرضا والحظوة وكأنهم فوق المساءلة، مما يمكن أن يفسر ما تصوره هيكل من سلبية المثقفين، إذ ماذا يمكن لهؤلاء

أن يفعلوا والملاحقة والفصل والاعتقال تهددهم، بيما لا يحدث ذلك للعسكريين أصحاب الحظوة ؟

وفى كتاب المستشار محمد عبد السلام (النائب العام فى فترة من الستينيات) وقائع متعددة تفوح بهذا، مثل القضية الخاصة بالشركة العقارية المصرية عام ٦٥ (سنوات عصيبة، ص ٤٧) وعلاقة عبد المحسن أبو النور بها حيث كان وزيرا للإصلاح الزراعى، وما سجلته التحقيقات سنة ٦٧ خاصا بتصرفات محافظ القاهرة سعد زايد الذى كان يتصرف وكأنه حاكم بأمره وأطلق التصريح المذهل الشهير أنه أعطى للقانون أجازة (المرجع السابق، ص ٨٤)، وتفاخر بأن وسيلته فى حكم المواطنين هى "الفلقة والعصا"!

وجرت محاولات لجر القضاة إلى الاتحاد الاشتراكى، وكان من رأى الأغلبية منهم الابتعاد عن التنظيمات السياسية وأصدروا بيانا شهيرا بذلك فى مارس ٦٨، جلب عليهم سخط القيادة السياسية (ممتاز نصار، ص ٦٧).

ومن هنا كانت القارعة يوم ٣١ أغسطس سنة ٦٩، حيث فصل من القضاة بغير الطريق التأديبى ١٢٩ قاضيا و٥٨ من أعضاء الهيئات القضائية الأخرى (المرجع السابق، ص٩٠)، فيما عرف بمذبحة القضاء.

....

كان هذا هو "الوعاء المجتمعى" الذى نبتت فيه شجرة التعليم، أو قل هذا هو "المسرح المجتمعى" الذى دارت على خشبته دراما التعليم، فماذا كان أمرها ؟ هذا هو ما سوف نتبينه خلال الفصول القادمة.

الفصل الثانى

سياسة التعليم

الفصل الثانى

سياســة التعليــم

مقدمـــــة:

تحدد سياسة التعليم عادة جملة التوجهات والمنطلقات التى مفروض أن تحكم مسيرة التعليم فى المجتمع، وهى بهذا المعنى لابد أن تكون محكومة بالملامح العامـــة التـــى تكون عليها الفلسفة العامة، أو الإطار الفكرى الكلى، أو "الإيديولوجيا" التـــى يتبناهـــا المجتمع، ومن هنا يكون لزاما علينا عندما نتناول سياسة التعليم فى عهد ثورة يوليـــو أن نربط هذه السياسة بالنظرية العامة، أو الإيديولوجيا التى تبنتها الثورة.

لكننا بينا فى فصل سابق، أن الثورة عن قيامها لم تكن تتبنى نظرية فكرية بعينهـــا، وأشرنا إلى أن قائد الثورة نفسه، كان يسخر من هؤلاء الذين يأخذون هـــذا باعتبـــاره أمرا سلبيا مؤكدا أنهم لو كانوا قد انتظروا إلى أن تتبلور لهم نظرية، لضـــاع الوقـــت ولما قامت الثورة، وأن النظرية تتخلق من خـــلال المحاولـــة والخطـــأ، وفـــى ثنايـــا الممارسات والتجارب.

وفى أحد الكتب المبكرة فى التربية فى عهد الثورة، أكد محمد محمود رضـــوان أن مصر لم تكن بها فلسفة تربية، وهو يقصد فى غالب الأحوال فلسفة عامة للتربية تحكم العقل التعليمى القومى، لكن بطبيعة الحال كانت هناك "فلسفات تربوية"، وهو قد كتـــب ما كتب ليساير النهج العام الذى كان سائدا منذ بدايات الثورة، أن الفترة الســـابقة لهـــا كانت سيئة، وبالتالى فإذا كنا بصدد البحث عن فلسفة فى مصر، تكون النتيجة أن لـــم تكن فى مصر فلسفة قبل الثورة، لكن منذ أن قامت أصبحنا أمام فلسفة واضحة، وهـــو الأمر الذى لم يدعيه قائد الثورة نفسه، كما بينا كثيرا.

يقول رضوان (ص٢٧): "...ففى بلادنا ثقافات متعـــددة متناقضـــة لاشـــرقية ولا غربية، وهذه الثقافات فى صراع لا ينتهى، والناس - المثقفون منهم وغير المثقفـــين - لا تربطهم عناصر موحدة ولا يجمعهم هدف واحد، والتربية تعانى من هذه الفوضـــى غموضا ليس بعده غموض، اسأل التلميذ فى المدرسة: لماذا يتعلم ؟ واسأل الأب: لماذا يبعث بابنه إلى المدرسة ؟ بل اسأل المعلم نفسه: فيم هذا التعليم ومـــاذا وراءه ؟ وأنـــا زعيم أنك لن تخرج من كل ذلك إلا بإجابات ملتوية تافهة تبعث على الضحك، بل على الرثاء"

لكن، بقيام الثورة (ص٢٩): "٠٠أشرق صبح جديد٠٠٠وصـــرح قائـــد الإنقـــلاب لمراسل إحدى الصحف الأجنبية (لم يحدد المؤلف: ما هى الصحيفة ؟ ومتى أجرى هذا الحديث ؟) بقوله "٠٠٠والتغيير الذى حدث فى مصر لـــيس محـــض تغييـــر حكومـــة بأخرى، إنما هو إنشاء لنظام جديد للأشياء، ونظام جديد للدولة، وفلسفة وفكرة جديـــدة من أجل حياة الشعب المصرى"٠

ولن نتوقف لا قليلا ولا كثيرا عند التناقض الفكرى الذى حملته عبارات مؤلفنا، فهو إذ يتحدث عما وقع فى مصر يسميه "الإنقلاب"، بينما تجئ عبارات قائده حاملـــة مـــا يؤكد أن ما حدث ليس انقلابا بل هو ثورة !

وكتب رضوان كذلك فى كتاب آخر مشترك (مفاهيم جديـــدة للتربيـــة، ص ٢١٤) مؤكدا: "لم يكن بد إذن - وقد قامت الثورة ولها مبادئ واضحة وأهداف معينـــة تســـير على هديها - أن تنعكس تلك الأهداف والمبادئ على السياسة التعليمية للمجتمع الجديد، وأن يجد المشرعون للتعليم السَبيل ميسرة أمامهم لتطبيق أهدافنا القوميـــة فـــى نظمنـــا التعليمية، وأن يجد المربون والمعلمون السبيل ميسرة أمامهم لترديد هذه الأهداف فـــى تطبيق البرامج الدراسية وطرق التدريس، وفى الحياة المدرسية بصفة عامة"٠

ولن نتوقف هنا أيضا أمام هذه المقولة، خاصة إذا عرفنا أن الكتـــاب، وإن كـــان لا يحمل تاريخا إلا أن مضمون بعض موضوعاته يوحى بأن تاريخه يرجع إلى أواســـط الخمسينيات، حيث كانت أهداف الثورة المعلنة فى مبادئ ثلاثة أولا (الاتحاد - النظـــام العمل)، ثم فى ستة، لم تكن بمثل هذه الدرجة من الوضوح والتحديد التى يقـــول بهـــا المؤلف٠

قيادة الثورة تؤسس لسياسة التعليم:

لسنا نزعم بطبيعة الحال أن عبد الناصر كان "فيلسوفا" يقوم بعمليات تنظير وتقعيد، فقد تأكد لنا مما سبق أنه لم يزعم لنفسه هذا، لكنه، والحق يقال، كان من فتـــرة إلـــى أخرى يردد بعض المبادئ والشروح والمفاهيم التى تمثل قناعاته وخلاصـــة تجربتـــه الشخصية وتجربة الثورة، مما يمكن أن يشكل فى مجموعه "توجهات عامة"، حـــرص راسمو السياسة التعليمية أن يضمنوها هذه السياسة،، وهذا ما يمكن أن نجده مبعثرا من خلال بعض تصريحاته وخطبه٠

ومن أولى خطب عبد الناصر المباشرة عن التعليم، تلك الكلمة التى قالها فى احتفال مؤسسة أبنية التعليم بافتتاح مبنى مدرسة جديدة بسوق السلاح بالقاهرة، نشرتها الجمهورية فى الأول من يوليو ٥٤، ودارت أفكارها الرئيسية حول هذه النقاط:

"إننى أحس إحساسا قويا بأن كل مدرسة ما هى إلا حجر فى بناء صرح الوطن"·

"المدارس خدمات اجتماعية ينتفع بها أهل هذا الوطن، وإذا حولناها إلى قيم مادية لوجدناها علاوة لكل موظف، وقيمة لكل فرد، ومنفعة لكل فلاح"·

"لن تتحقق الثورة السياسية والاجتماعية إلا إذا تغيرت طريقتنا فى التفكير وتخلصنا من الاستعمار الفكرى··فقد حورب التعليم فى الماضى، وبدأ دنلوب الإنجليزى - والذى كان ويزرا للمعارف - (والحقيقة أنه كان "مستشارا" لا وزيرا) يسمم أفكار الشباب ويكون فئة من الخاملين عملوا على هدم التعليم"·

"واجبنا اليوم التخلص من أساليب دانلوب وآثار الاستعمار الفكرى، وبدء نهضة فكرية يؤمن فيها الفرد بالجماعة، والجماعة بالفرد"·

"ونحن لا نسير إلى أهدافنا بقوة وعزم إلا إذا تخلص الشباب من البلبلة وعوامل عدم الاستقرار وعدم الثقة بالنفس، ولن يكون هذا إلا بالتعليم"·

ولأن عبد الناصر قائد ثورة، فلابد أن تغلب على خطابه تلك النزعة الوظيفية للتعليم والتى تستهدف منه أن يكون أداة الثورة الرئيسية فى التغيير الاجتماعى، ولذلك فهو يخطب فى اختفال هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية يوم ٥٥/٧/٢٥: "يا أساتذة الجامعات··يا من واتتكم الفرص··يا من تحققت لكم السبل···هؤلاء الناس يأملون فيكم أن تعملوا من أجلهم، وأن تعملوا من أجل تحقيق أهدافهم، إن لم تتحقق لهم، فهم يأملون أن تتحقق لأبنائهم· هم يريدون ممنا جميعا أن نحقق لهم السعادة العائلية وأن نحقق لهم الرفاهية"·

وإذا كان الخطاب هنا قد توجه إلى أساتذة الجامعات، فإنه يوجه خطابا للطلاب فى كلية النصر بفيكتوريا، فى ٥٩/٨/٤ قائلا: "على الذين يجدون الفرصة مثلكم مسئولية أكبر من تلك التى يشعر بها من لا يجد الفرصة، سواء فى قريته أو فى مصنعه، لا فائدة من المجتمع إذا طورت الأقلية وتركت الأغلبية التى لا تجد الفرصة"· ولابد أن نلاحظ هنا مغزى هذه المعانى المشار إليها إذا وضعنا فى الاعتبار أنه يتحدث فى موقع تعليمى كان يؤمه طلاب متميزون اجتماعيا واقتصاديا·

ومن هنا نلمس هذا التركيز من عبد الناصر على "المسئولية الاجتماعية" للتعليم على المتعلمين، تجاه الجماعة المصرية التى تقوم هى بتحمل أعباء تمويل التعليم، حتى

لا يتكلف الطلاب تكلفته، ولذلك قال فى خطابه أمام هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية فى ٦٥/٧/٢٨: "بالنسبة لرجال الجامعات، بالنسبة للمتعلمين جميعا، بالنسبة للفنيين، عليهم واجب، والشعب ينتظر منهم دائما تضحية، إيه هيه التضحية ؟ ينتظر منهم أنهم بيدوه بعلمهم. يدوه بمثابرتهم، ويدوه أيضا بنكرانهم لذاتهم. الشعب بيدى للمتعلمين المثقفين الجامعيين كل شئ. النهارده، مثلا، التعليم مجانا، مين اللى بيصرف على كل واحد بيتعلم ؟ الشعب بيصرف على اللى بيتخرج من أى جامعة، واللى بيطلع بعثة بره علشان يرجع دكتور أستاذ فى الجامعة".

وكثير من الكلمات التى يوجهها عبد الناصر مستنفرة المتعلمين للعمل القومى الاجتماعى الاقتصادى، يخص بها أكثر رجال الجامعات، طلابا وأساتذة على أساس أن الجامعة هى المنوط بها إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة العمل المجتمعى، ومن هنا فهو يقول فى الخطاب السابق "المصانع وحدها، بل الأموال مع المصانع لن تكون ذات فائدة مجدية إذا لم يكن هناك البشر الذين يستخدمون هذه المصانع ويستثمرون تلك الأموال، وأنتم يا رجال الجامعة عليكم مسئولية تخريج هؤلاء الناس حتى يمكن أن تحقق الرسالة الكبرى فى بناء هذا الوطن". والمقولة التى تتضمنها هذه الكلمات هى المقولة نفسها التى رددها علماء الاقتصاد مما شكل ما أصبح معروفا باقتصاديات التعليم.

وإذا كان عبد الناصر قد وعى الدور التنموى للجامعيين، فإن مستوى المعرفة التى تقدم لهم ليست هى الممكنة لهم من القيام بهذا الدور، وإنما هو "البحث العلمى"، ولذى ينبه فى خطابه فى جامعة القاهرة ٥٨/١٢/٢١ على تلك الحقيقة المؤسفة التى مفروض أن تستنفر جهودنا سعيا نحو الأخذ بأسباب التقدم العلمى: "فات شعبنا تطوران هامان من أكبر التطورات التى أثرت فى الجنس البشرى كله: تطور البخار والكهرباء، لهذا فاتنا الكثير من الثمرات الهائلة التى حصلت عليها دول سبقتنا إلى المدنية وواصلت هذه الدول المتمدينة خطاها بطريقة طبيعية إلى الثورة الكبرى التى أشرق فجرها على العالم ببداية عصر الذرة وعصر الفضاء.. إننا لا نملك أن نتخلف عن العالم الجديد".

وينبه عبد الناصر إلى أن المسئولة المناطة برجال التعليم والبحث العلمى ليست مجرد الوقوف للتغنى بأمجاد الماضى، قال فى الخطاب السالف: "لقد عشنا حتى الآن فى نهضتنا الحديثة عالة على أفكار ومخترعات صنعها غيرنا.. ولم يعد يكفينا فى العالم المتحضر أن نفخر بأننا فى هذا الإقليم قد رفعنا مشعل الحضارة لأول مرة، كذلك لم يعد يكفينا كعرب أن نباهى بأننا حفظنا علوم الحضارة وأفكارها، بينما كانت

أوربا غارقة فى ظلام القرون الوسطى، ولم يعد يليق بآمالنا أن نعيش عالة على الآخرين، وما عاد يليق بهذه الآمال أن تتعلق بالماضى وإنما علينا أن نتحول إلى قدرة خلاقة تأخذ من الآخرين، ولكنها تعطيهم".

لكن هل كل متعلم يمكن أن يكون ملتزما بالفعل بقضايا المجتمع ؟

هنا يظهرنا عبد الناصر على أن المتعلم إذا وصل إلى درجة الوعى المجتمعى والانفعال بهذا الوعى، يصبح مثقفا، وبالتالى فليس كل متعلم مثقف، ومن هنا فإن المتعلم إذا كان يمكن أن ينعزل عن المجتمع وقضاياها إلا أن المثقف، الذى يستحق هذا الوصف، يستحيل عليه الانعزال ! ومن هنا تحدث عبد الناصر فى مؤتمر المثقفين بجامعة القاهرة (كتاب التعاون،، ٦٨/٤/٢٨): "...ممكن نقول أن واحد اتعلم وأخذ شهادات كبيرة ووصل إلى أرقى الشهادات، ولكن انعزل عن مجتمعه، مبيحسش بإحساس مجتمعه، بيفكر بس فى نفسه، وعلى هذا الأساس بيكون انعزل ولا يمكن أن البعض من المتعلمين يسيروا فى هذا الطريق وينعزلوا، أما المثقف، لا يمكن ولا يستحق بأى حال من الأحوال الوصف الذى ينطبق عليه كلمة العزلة".

وإذا كان لنا أن نعتبر ما جاء فى الميثاق معبرا عن فكر عبد الناصر، فإننا يمكن أن نتوقف أمام بعض الأفكار التى شكلت منطلقات وركائز فكرية تقوم عليها سياسة التعليم، فمن ذلك:

- فالثورة التى شهدتها مصر من يوليو ٥٢ تعد: "قفزة عبر مسافة التخلف الاقتصادى والاجتماعى تعويضا لما فات ووصولاً إلى الآمال الكبرى التى تبدو خلال المثل الأعلى لما يريده للأجيال القادمة.
- والثورة لا تعنى التغيير أى تغيير، بل إنها تعنى التغيير الذى ينبغى أن يتحول إلى تقدم بغية التخلص من المشكلات التى قضت على هويته زمنا: "إن الجماهير لا تطالب بالتغيير ولا تسعى إليه وتفرضه لمجرد التغيير نفسه خلاصا من الملل، وإنما تطلبه وتسعى إليه وتفرضه تحقيقا لحياة أفضل وتحاول بها أن ترتفع بواقعها إلى مستوى أمانيها"
- ومما ورد فى الباب الخامس متعلقا بالتربية والتعليم نقدا لسياسة التعليم وفلسفته قبل قيام الثورة:

" إن حرية العلم التى كان فى مقدورها أن تفتح طاقات جديدة للأمل تعرضت هى الأخرى لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية... إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لا تصلح للصناعة ولا تقدر عليها. إن أجيالا متعاقبة

من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته، وصور لها الأبطال في تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والغموض، بينما وضعت هالات التمجيد والإكبار من حول الذين خانوا كفاحها...إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت في سلك المدارس والجامعات، والهدف من التعليم كله لا يزيد عن إخراج موظفين يعملون للأنظمة القائمة وتحت قوانينها..."

- وإذا كان من الضرورى أن يخضع الأفراد سلوكهم وتفكيرهم لعمليات مراجعة وفحص وتمحيص فذلك انطلاقا من أن "حرية النقد البناء والنقد الذاتى الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى، لكن ضرورتها أوجب في فترات التغيير المتلاحق خلال العمل الثورى "
- وليست عملية بناء الإنسان وحدها التي تقتضى أن تتوافر مساحة واسعة من الحرية والديموقراطية، ذلك لأن "العمل الوطنى كله، وعلى جميع مستوياته لا يمكن أن يصل سليما إلى أهدافه إلا بطريق الديموقراطية "، "ووسيلة الديموقراطية أن تتوفر الحرية فى مراكز الإنتاج جميعها لكى يتمكن جميع العاملين فيها من أن يعطوا كل جهدهم الفنى والوطنى من أجل العمل، على أن يتم ذلك بالطبع تحت أحكام تسلسل المسئولية".
- وهناك تلك العلاقة التفاعلية بين الفكر والواقع، بين النظر والتطبيق، ومن هنا نجد "أن الوضوح الفكرى أكبر ما يساعد على نجاح التجربة، كما أن التجربة بدورها تزيد فى وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر فى الواقع وتتأثر به، ويكتسب العمل الوطنى من هذا التبادل الخلاق إمكانيات أكبر لتحقيق النجاح".
- وإذا كان التعليم قد ارتضى أن ينهج نهجا يقوم على التخطيط، فإن هذا لا يعنى أن يظل الأمر محصورا فى أجهزة التعليم الرسمية: "إن وعى كل مواطن بمسئوليته فى الخطة الشاملة، كذلك إدراكه المحدد لحقوقه المؤكدة من نجاحها هو فضلا عن كونه توزيعا للمسئولية على نطاق الأمة كلها بما يعزز احتمالات الوصول إلى الأهداف، هو فى الوقت ذاته عملية انتقال ثورية بمعنى نقل العمل الوطنى فى العموميات الشائعة المبهمة والفائضة إلى وضوح ذهنى وعملى يربط الإنسان الفرد فى نضاله اليومى بحركة المجتمع كلها ويشده فى اتجاه التاريخ، كما أنه يوجه به حركة التاريخ فى نفس اللحظة".

ومن الملاحظ أن أسلوب الميثاق قد مال فى الكثرة الغالبة من فقراته ونصوصه إلى العبارات ذات الرنين اللفظى العالى، والداعية إلى شحن القارئ والمستمع بشحنات

ضخمة من العواطف والحماس، حتى لكأنه جاء فى مجمله أشبه بمجموعة من الأمانى والأحلام، فضلا عن عمومية واضحة جعلت عددا من أفكاره تحتمل أن يفسرها اليمين لصالحه، واليسار كذلك.

وعندما قدم عبد الناصر بيان ٣٠ مارس ٦٨، عقبّ تلك المظاهرات الشهيرة التى قام بها الطلاب بالدور الأكبر، كان من المهام الرئيسية للبرنامج المقترح: "تدعيم عملية بناء الدولة الحديثة فى مصر، والدولة الحديثة لا تقوم بعد الديموقراطية، إلا استنادا على العلم والتكنولوجيا، ولذلك فإنه من المحتم إنشاء المجالس المتخصصة على المستوى القومى، سياسيا وفنيا لكى تساعد على الحكم..."

كذلك فقد تضمن هذا البرنامج رصدا لبعض ملامح مقترحة يمكن أن يقوم عليها دستور جديد، ملمحا مهما يقول فيه: " أن ينص الدستور على قيام الدولة العصرية وإدارتها، لأن الدولة العصرية لم تعد مسألة فرد، ولم تعد بالتنظيم السياسى وحده، وإنما أصبح للعلوم والتكنولوجيا دورها الحيوى.."

وفى أول دستور صدر فى عهد الثورة فى يونيو ١٩٥٦ بعد إسقاط دستور ١٩٢٣، جاءت النصوص التالية خاصة بالتعليم:

مادة ٤٨- التعليم حر فى حدود القانون والنظام العام والآداب.

مادة ٤٩- التعليم حق للمصريين جميعا تكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية والتوسع فيها تدريجيا. وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدنى والعقلى والخلقى.

مادة ٥٠- تشرف الدولة على التعليم العام، وينظم القانون شئونه، وهو فى مراحله المختلفة بمدارس الدولة بالمجان فى الحدود التى ينظمها القانون.

مادة ٥١- التعليم فى مرحلته الأولى إجبارى وبالمجان فى مدارس الدولة.

أما فى **دستور ١٩٦٤**، فنرى النصوص التالية:

مادة ٣٨- نفس المادة ٤٩ فى دستور ٥٦، مع إضافة كلمة "والجامعات"، المدارس.

مادة ٣٩ - تشرف الدولة على التعليم العام، وينظم القانون شئونه، وهو فى مراحله المختلفة، فى مدارس الدولة وجامعاتها بالمجان.

سياسة القبانى:

لم يكن إسماعيل القبانى هو أول وزير للمعارف فى عهد الثورة، فقد سبقه (سعد اللبان) الذى تولى فترة قصيرة من ٢٤/٧-٦/٩/١٩٥٢، وهى مدة وزارة على ماهر،

وبالتالى فلم تتح للبان فرصة لإرساء دعائم سياسة جديدة، خاصة وأن حركة التغيير العامة السياسية والعسكرية كانت تستقطب كل اهتمام.

ولم يكن القبانى وزيرا مثل أى وزير للمعارف، فهو أول أستاذ تربية يتولى الوزارة، كما أنه عرف بفكره وكتاباته ومحاضراته أنه صاحب توجه يلتصق به، وجرت بينه وبين أشهر مفكر، وهو الدكتور طه حسين، مساجلات كثيرة حادة تكشف عن تضاد واضح بينهما.

لكن المسألة التى تستوقف النظر حقا أن القبانى عرف طوال تاريخه بالارتباط بأحزاب الأقلية، وخاصة الحزب السعدى، كما أنه اشتهر بأنه يدعو إلى أرستقراطية التعليم، سواء كان هذا الاتهام صحيحا أم غير ذلك، حيث أنه كان دائما ينفى ذلك، لكن طه حسين وتلاميذه المنتشرون فى مختلف أروقة الثقافة كانوا يؤكدون أن مؤدى سياسته شبيه بسياسة الاحتلال البريطانى الذى كان يرى أن المصريين يكفيهم تعليم أولى وابتدائى بسيط، وليسوا أهلا بعد لتلقى تعليم عالى جامعى.

وعلى العكس من ذلك كانت شهرة طه حسين مدوية فى اتجاه التعليم، كل التعليم لكل الناس، أى ديموقراطية التعليم وشعبيته.

ومن هنا فعند قيام الثورة، كان المنطق يقول باختيار الثورة لطه حسين وزيرا للمعارف، لكن ما هكذا تسير أمور التعليم - حتى فى العهد الثورى - وفق المنطق الموضوعى، كيف ؟

بدون الدخول فى تفاصيل، فقد وضعت الظروف د. عبد الرزاق السنهورى، رئيس مجلس الدولة مستشارا لقادة الثورة فى أسابيعها الأولى، وكان السنهورى صديقا ودودا للقبانى، حيث توثقت بينهما الصداقة منذ أن كانا معا فى أسيوط فى أوائل خطوات حياتهما العملية، وحرص السنهورى، عندما أصبح وزيرا للمعارف قبل الثورة أن يكون مستشاره الأساسى هو القبانى، ومن هنا كان له دوره لترشيح صديق عمره، وزيرا لتعليم الثورة !

أضف إلى ذلك أن طه حسين ارتبط بالوفد، وكان وزير المعارف فى آخر وزارة وفدية (٥٠-٥٢)، والوفد كان معروفا بشعبيته، لكن قادة الثورة كانوا راغبين فى تحويل العواطف الشعبية تجاه ثورتهم ورجالها، فكيف يستعينون بوزير كان لصيقا بالوفد حتى ولو كان طه حسين ؟!

وعلى الرغم من أن القبانى لم يعمر فى الوزارة طويلا (٧/٩/٥٢-١٣/١/٥٤) لكن الحق الذى يقال أنه ترك بصمات عميقة كما لو كان قد توزر سنوات طويلة، وساعد

على ذلك أيضا، أنه رغم ذهابه، كان له تلاميذه فى الوزارة الذين آمنوا بفكره، فواصلوا سياسته، مع تطوير وتعديل بين حين وآخر فرضته الظروف.

فى محاضرة ألقاها القبانى بقاعة الجمعية الجغرافية بدعوة من جمعية المعلمين يوم ١٢ فبراير سنة ٥٣، طرح القبانى أول سؤال يخطر على البال فيما يتعلق بالسياسة التعليمية الجديدة، وهو: ما الذى دعا إلى وضع سياسة جديدة للتعليم ؟ ولماذا تعدل أنظمته مرة أخرى بعد كل ما أدخل عليها من تعديل وتغيير فى السنوات السابقة على الثورة ؟ (دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، ص ٢٠٣).

أجاب القبانى على هذا التساؤل إجابة ذات شقين:

الشق الأول أنه على الرغم من كل التعديلات التى أدخلت، لم يكن أحد راضيا عن حالة التعليم، ولم يكن يحقق غرضا من الأغراض المقصودة منه. كانت الشكوى من التعليم فى جميع مراحله تعم البلاد، وتصدر من جميع الجهات: من رجال التعليم أنفسهم، ومن الآباء، ومن رجال الأعمال، ورجال السياسة والحكم، فكان لابد من دراسة المشكلة دراسة وافية، والبحث عن العلل والأسباب التى نتجت عنها هذه الشكوى الإجماعية، وعن الوسائل التى يجب اتخاذها لعلاجها.

والشق الثانى، أن التعليم عملية اجتماعية، يجب أن تتطور مع تطور حياة المجتمع، وتخضع للقيم التى تسود هذه الحياة. وقد قامت فى مصر فى ٢٣ يوليو ٥٢، ثورة غيرت وجه المجتمع المصرى، فأطاحت بعرش كان معقلا للفساد والرجعية والإقطاع، وجعلت هدفها العمل على تحرير الشعب، وإقامة نظام ديموقراطى يشعر الإنسان فيه بكرامته وقيمته، وتتاح فيه الفرصة لكل فرد كى يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإمكانياته من رقى ونمو مادى وروحى، كما جعلت من أهدافها العمل على تنمية اقتصاديات البلاد، كى يمكن رفع مستوى المعيشة لسواد الشعب، فكان من الضرورى أن توضع سياسة تعليمية تتمشى مع هذه الأهداف، تستلهم روح الثورة، وتساعد على تحقيق القيم والأغراض التى ترمى إليها.

ومن هنا فقد ألفت لجان وزارية لبحث جوانب مختلفة من التعليم على طريق رسم سياسة جديدة، كما ألفت هيئة عليا لتنسيق الخطط التى تضعها تلك اللجان والخروج منها بسياسة موحدة للدولة، وقد روعى فى تشكيل اللجنة الوزارية للتعليم أن تضم طائفة من المفكرين ذوى الخبرة فى شئونه من رجال وزارة المعارف وغيرهم، يمثلون مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية والفلسفية، حتى تجئ السياسة

والأنظمة التى تقترحها اللجنة نتيجة لدراسة شاملة وتمحيص دقيق، فيمكن الاطمئنان إلى أنها يتكون أساسا لاستقرار التعليم.

وقد استعرضت اللجنة فى اجتماعها الأول أهم المشكلات التى يواجهها التعليم فى ذلك الوقت، ثم بدأت بالنظر فى الخطوط الرئيسية لتنظيم التعليم العام، مسترشدة فى ذلك بالتقارير التى طلبت من الفنيين بوزارة المعارف، من مديرين عامين للتعليم وعمداء للمفتشين، ومراقبين للمناطق، ونظار للمدارس، وبنتائج ما تجمع لدى الوزارة فى السنوات العشر الأخيرة من دراسات عن سياسة التعليم ونظمه (مذكرة عن السياسة التعليمية التى يقوم على أساسها تنظيم التعليم العام، ١٩٥٣، غير منشورة).

وقد تناولت مناقشات اللجنة وجهات النظر المختلفة فى كل نقطة هامة، وانتهت إلى الموافقة على المبادئ العامة التى يقوم عليها تنظيم التعليم الابتدائى والثانوى، ثم عرضت هذه المبادئ على اللجنة العليا للتنسيق والتخطيط فأقرتها فى مجموعها، وعلى أساس تلك المبادئ العامة وضع مشروعا القانونين الخاصين بالتعليم الابتدائى والثانوى.

وفى كتابه (دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، ص ٢٠٩)، بعد أن يستعرض عددا من المؤشرات الإحصائية التى توضح مقارنة بين ما كان يبذل من جهود لتعليم كل مرحلة من مراحل التعليم، بيانا لاتجاه سياسة التعليم قبل الثورة، ينتهى إلى القول بأن الجهود والأموال كانت تبذل فى سبيل التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى أكثر مما تبذل للتوسع فى التعليم الابتدائى، وإن وزارة المعارف كانت تقيم الدنيا وتقعدها كى تضمن لكل تلميذ حصل على الشهادة الابتدائية مكانا فى المدارس الثانوية، ولو زاد عدد التلاميذ عن العدد الذى تحتمله إمكانيات هذه المدارس، ولكنها لم تكن تكترث لترك ٤٠٠٠٠٠ طفل كل سنة يصلون إلى سن السادسة دون أن توجد لهم أماكن فى المدارس الابتدائية، وكان هذا أمرا عجبا، ذلك لأن مصر لا تتحول إلى أمة متقدمة فقط بزيادة من يتلقون التعليم الثانوى والعالى عشرين أو خمسين ألفا ومائة ألف، بل قبل كل شئ بتعميم التعليم الابتدائى حتى لا يصبح فى مصر أمى واحد، فكل محاولة للإصلاح ولرفع مستوى حياة الناس ولإقامة حياة ديموقراطية صحيحة فى مصر تصطدم بعقبة الأمية والجهل المتفشتين بين الناس.

من هنا حرصت سياسة التعليم الجديدة لكى تعكس هذا الاتجاه أن تجعل هدفها الأول العمل على تعميم التعليم الابتدائى فى أقرب وقت مستطاع، ذلك التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين، قادرين

على شق طريقيهم فى الحياة العملية فى المجتمع الذى يعيشون فيه (المرجع السابق، ص١٠).

وأكد القبانى أن هذا ليس معناه أن التوسع فى التعليم الثانوى سيقف، وإنما كان لابد من استمراره فى الحدود التى تحول دون طغيانه على تحقيق الهدف التعليمى الأول للدولة بالسرعة الكافية، حيث أن الجهود والأموال اللازمة لفتح مدرسة ثانوية تكفى لفتح عدة مدارس ابتدائية، أو لفتح أكثر من مدرسة من مدارس المعلمين التى تخرج المعلمين اللازمين لنشر التعليم الابتدائى.

وقد وضعت اللجنة الوزارية الحدود التى ينبغى أن تراعى فى تووسيع نطاق التعليم الثانوى فى قرار نص على "لما كان من المتعذر عمليا فى هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمل الدولة أعباء التعليم فى المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه، فإن واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر فى تعهد ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حد، كل بحسب استعداده وميوله، سواء كانت نظرية أو عملية، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى" (مذكرة عن السياسة التعليمية...).

وقد أملى على السياسة فى هذا الشأن اعتباران:

الأول، إنسانى، يتعلق بحق الفرد، وهو أن العمل على تهيئة الفرصة لكل فرد كى يبلغ أقصى مما يستطيعه من نمو روحى وعقلى، ويحقق فى حياته أقصى ما تسمح به إمكانياته هو أساس الحياة الديموقراطية الكاملة، وهو التطبيق الصحيح للمبدأ المعروف بمبدأ تكافوء الفرص، إذ ليس معنى تكافوء الفرص أن يتساوى الأفراد جميعا فى التعليم أو فى المركز أو فى الدخل، وإنما معناه أن تكون أمام كل فرد فرصة للوصول إلى أحسن ما تؤهله له استعداداته ومواهبه، فمن كان لديه استعداد أعلى تهيأت له الفرصة للوصول إلى مستوى أرقى.

وأما الاعتبار الثانى، فاعتبار نفعى يتعلق بمصلحة البلاد عامة، إذ أن هذه المصلحة تقضى باستغلال كل ما فى الأفراد من مواهب واستعدادات فى الأعمال التى تحتاج إلى استخدامها، ولذلك كان من الضرورى أن تتعهد الدولة هذه الاستعدادات بالتربية والتعليم للوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن ممن الكفاية.

والحق أن النظرة المبدئية لهذه السياسة بشأن هذه القضية قد تكون مقنعة من حيث المنطق العلم تربوى والنفسى، لكنها تنسى اعتبار آخر، وهو المعيار الذى يحكم به على الطالب بأنه يملك الاستعداد أو لا يملك، فقد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن

الاختبارات والمقاييس النفسية تتشبع بالعوامل الثقافية التى يعيشها الطالب، ولما كانت البيئات الفقيرة معروفة بالحرمان الثقافى، كانت فرصة أبنائها فى هذه الاختبارات غير عادلة.

أما بالنسبة للامتحانات المدرسية، فحدث عنها ولا حرج من حيث الكثير من العيوب والسلبيات الشهيرة التى لا يتسع المجال لذكرها، مما يجعل منها معيارا غير عادل فى الحكم أيضا على مدى أهلية الطالب فى مواصلة التعليم بعد الابتدائى.

وفى خطابه أمام الاجتماع السنوى لليونسكو يوم ٥٢/١١/١٧ بباريس أكد القبانى أن أهداف " العهد الجديد فى التعليم يمكن تلخيصها فى الخطوط العريضة التالية (الأهرام فى ٥٢/١١/٢٦):

أولا - وضع برنامج مدروس بعيد المدى للتعجيل بتعميم التعليم الإجبارى تعميما كاملا.

ثانيا - العمل على تكييف مناهج التعليم وفقا لأهداف حركة التحرير، ولمقتضيات البيئة، وبخاصة البيئة الريفية التى تضم الغالبية العظمى من سكان مصر.

ثالثا - إعادة تنظيم التعليم الفنى والمهنى تنظيما بكفل زيادة كفايته، ويجعله أوثق ارتباطا بالحاجات الحقيقية للحياة الاقتصادية.

ومما يستحق التقدير حقا أن القبانى فى كلمته، بعد أن أشاد بوثيقة حقوق الإنسان، وبما تبذله اليونسكو فى هذا الشأن وفى التعاون الدولى التربوى، عرج على القضية الخاصة بتعليم مليون لاجئ عربى شردوا من ديارهم الفلسطينية، وغدوا لا مأوى لهم، فهؤلاء اللاجؤون لهم حق فى التعليم وفقا لوثيقة حقوق الإنسان، ولكن لا يزال ألوف منهم محرومين من هذا الحق وآخرون يتعلمون فى ظروف تجعل تعليمهم عديم الجدوى.

وحمل القبانى اليونسكو قسما كبيرا من المسئولية فى النكبة الفادحة التى حلت بهؤلاء اللاجئين، ومع هذا فإن ما كانت تقدمه اليونسكو وهيئة الإغاثة من معونة للتعليم لم يكن كافيا، وبرهن القبانى على ذلك بأن ما دفعته مصر - على سبيل المثال - فى العام السابق يفوق ما أنفقته الهيئتان معا.

ثم أكد القبانى أن تحقيق فكرة المجتمع العالمى ينبغى أن تعتمد أولا وقبل كل شئ على اعتراف الأمم جميعا، وخاصة الدول الكبرى اعترافا تاما صادقا إيجابيا بمبدأ المساواة بين جميع أبناء البشر، وهو المبدأ الذى يقرره ميثاق حقوق الإنسان، فطالما ظلت جماعات من بنى الإنسان فريسة للاستعباد السياسى والتعصب العنصرى

والاستغلال الاقتصادى، فعبثا نتوقع أن ينمو لدى هؤلاء الناس الشعور بالانتماء إلى مجتمع عالمى.

ومما يوضح ما عرف عن القبانى من ميله لما كان يسمى بسياسة الكيف على حساب الكم، تصريحه لمندوب الأهرام (٥٢/١١/١٣) من أن "هم الوزارة يجب ألا ينصرف إلى التسرع فى التعليم من حيث الحجم فقط بل يجب أن يقترن ذلك بتوفير العوامل التى تجعله تعليما مثمرا، أى محققا ولو لشئ من أهدافه، فهو لا يريد أن يعطى التلاميذ تعليما مثاليا كالذى يطمع فيه أصحاب النظريات التربوية، وإنما يريد أن تنال الأمة من التعليم ما يساوى بعض ما ينفق فيه، وهو لا يريد أن يسقى التلاميذ ماء معطرا، ولكنه يريده ماء خاليا من الميكروبات" !!

وبخصوص التعليم الثانوى أكد القبانى لمندوب الأهرام (٥٢/١٢/٥) أن الوزارة ستعمل على التوسع فيه، ولن تحيد عن ذلك، ولكنها سوف تتجه لتنويعه، وتوجيهه بحث تنفق الدولة على كل تلميذ فى نوع التعليم الذى تؤهله له استعداداته وقدراته الطبيعية، وتسير على سياسة الترج الهرمى، فتكون المرحلة الثانوية منوعة، ثم تليها الجامعة التى تعد الزعماء وقادة الفكر والعمل فى كل نواحى الحياة.

كذلك بين القبانى أن العهد الجديد هدفه تنمية الثروة الاقتصادية وتصنيع البلاد، ومن ثم تكون هناك حاجة ماسة إلى إعداد فنيين وصناع مهرة وزراع ينهضون بالزراعة على خير وجه ويزيدون فى إنتاجها، ومن هنا نجد البلاد فى حاجة إلى هؤلاء أكثر من حاجتها إلى زعماء نظريين.

وفى محاضرة للقبانى بقاعة يورت التذكارية بالجامعة الأمريكية (الأهرام فى ٥٣/٣) ركز على أن للعهد الجديد أهدافا متعددة تجمعها فكرة واحدة، ولعل أول هدف هو إزالة الطغيان وإقامة نظام ديموقراطى فى مصر، وكلمة الديموقراطية تنطوى على معنى الحرية والعدالة الاجتماعية، ولكن الحرية تختلف من جماعة إلى أخرى، وإن كانت فكرتها جذابة تستهوى العقول بدرجة لا تجعل الإنسان يتعمق فيها.

وإذا كان الديموقراطية تنطوى على الحرية والعدالة الاجتماعية، فإن الحرية من غير قيود تتحول إلى فوضى، ولو ترك كل شخص يفعل ما يشاء لتضاربت الآراء وانتهينا إلى حكم الغابة ألا وهو منطق القوة. إن التنظيم لا يتنافى مع الحرية لأنه الوسيلة التى تمكن كل فرد من التمتع بحقوقه دون الاعتداء على حرية الآخرين، ولهذا كان لابد من وجود عنصرين لتكون الديموقراطية صحيحة، وهما القيادة والتنظيم،

ولكنهما أيضا من عناصر الدكتاتورية، غير أن الفرق بينهما أن الديموقراطية تعمل على تحقيق غرض متفق عليه بين الجميع.

وإذا أدركنا أن أساس الديموقراطية هو وجود أغراض مشتركة يسعى المجتمع لتحقيقها كان لابد أن تكون هناك ميول مشتركة، وهذه الميول لابد أن تكون متنوعة: فنية وعملية ومادية، وكلما كثرت هذه الميول وتفاعلت كلما اقتربنا نحو الديموقراطية الصحيحة، إذ لوكانت الأمة منقسمة إلى طبقات لاستحال أن تتفق على وتشترك في الأفكار، وهذا ما كانت مصر تعيشه قبل الثورة، حيث كانت توجد طبقة مترفة منعمة، وشعب كادح جاهل. ومثل هذا التقسيم لا يمكن أن تتحقق معه وحدة الأمة، وهذا معناه أن الفئة التى تفكر وترسم الخطط هى الفئة القليلة، وتظل الأغلبية بعيدة عن هذه المشاركة فيحرم المجموع من كفايات طيبة كان يمكن أن تبرز من بين هؤلاء، وهذا لا شك يوجد هوة بين طبقات الشعب ويحول دون الإصلاح.

ومن هذا التأسيس الاجتماعى، انطلق القبانى ليؤكد أن ليس هناك وسيلة للإصلاح إلا التعليم الذى وظيفته أن يعمل على إيجاد وتنمية الانسجام والميول والأفكار التى تساعد على تحقيق وحدة الأمة، وإذا عرفنا هذا عرفنا أنه يجب بالفعل على الدولة أن تعمل على إتاحة الفرصة لجميع أبناء الشعب كى يتلقوا قسطا مشتركا من التعليم.

وفى أهرام ٥٣/٥/٣ أشار القبانى فى مؤتمره الصحفى إلى اهتمام السياسة التعليمية بتنشئة التلاميذ تنشئة دينية ووطنية واجتماعية، وأن هذا يبدأ تحقيقه فى المدارس الابتدائية ويكون التركيز عليه فى المرحلة الابتدائية الراقية، والمرحلة الثانوية الإعدادية، ثم يتابع بعد ذلك فى المرحلة الثانوية النهائية.

كما تابع بأن التعليم الدينى اعتبر مادة أساسية فى المراحل التعليمية جميعها، يمتحن فيها فى امتحانات النقل إلى نهاية الدراسة الثانوية، مع ضرورة أن ترتب لغير المسلمين دروس خاصة فى الدين على حسب ديانتهم متى وجد عدد كاف منهم فى الفرقة.

كذلك تقرر إدخال مادة التربية الوطنية فى خطة الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية الإعدادية، وحلت محلها فى المرحلة الثانوية النهائية مادة جديدة هى " دراسة المجتمع المصرى "، على أن يراعى أن تكون دراستها علمية وعملية، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فيه فهما مبنيا على الخبرة، ويدرك المشكلات التى تعترضه والحلول الممكنة لها، مما يساعد على إعداده إعدادا صالحا

للحياة الاجتماعية ويبث فيه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها

وبعدما أرسيت دعائم التنظيم الجديد وسياسته، كان من المهم الاتجاه إلى قلب العملية التعليمية، ألا وهو مناهج التعليم، وهنا نجد القبانى يخاطب اللجان المختلفة التى شكلت لوضع المناهج الجديدة ناقدا التقليد الشائع بأن يركز واضعو المناهج الاهتمام حول المواد والمعلومات المتضمنة فى المناهج، والتى يريدون أن يخرج بها التلميذ، فإذا استمرت نظرتنا إلى المناهج على هذا النحو الضيق، فإن ذلك يؤدى إلى عدم تمكين التعليم فى مصر من تأدية الغرض منه، ذلك أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الآثار التى تنطبع وتتناسق بعضها مع بعض، فتتكون منها مثل الشخص وعواطفه ومبادئه وأسلوب تفكيره، بل نسيج تفكيره نفسه (صحيفة التربية، ينساير ٥٤، ص ٣).

ويكشف القبانى عن الحد الفاصل بين التربية الصحيحة والتربية غير المنتجة، ألا وهو نظرتنا إلى المواد الدراسية، فإما أن ننظر إلى المواد على أن لها قيمة فى حد ذاتها، أو ننظر إليها على أنها وسيلة لإحداث آثار واتجاهات معينة فى نفس التلميذ وعقله، فشخصية التلميذ ومبادئه ومثله ودوافعه وطريقة تفكيره ومساعيه وجهوده، لا تتوقف على المعلومات، بل على نوع الآثار التى تركتها هذه المعلومات فى نفسه، فليس مهما تعلم حقيقة، ومهما كانت أهميتها فى حد ذاتها، وإنما المهم هو الآثار التى تترتب عليها فى نفس التلميذ.

وتطبيقا لهذا روى د. أبو الفتوح رضوان عن كيفية وضع مناهج التاريخ كمثال لمختلف السنوات الدراسية، أن القبانى استدعاه وطالب بشروط معينة للمناهج الجديدة (تدريس التاريخ، ص ١٥٣):

١- أن تكون قائمة على التاريخ القومى بحيث يحدث الاختيار من التاريخ العام على أساس وظيفته فى توضيح تاريخنا القومى.

٢- أن يحرر هذا التاريخ القومى من التزييف.

٣- أن ينظر فى المناهج إلى التاريخ من زاوية دور الشعب فى دفع حركته بحيث يبرز دور هذا الشعب فى صنع تاريخه.

٤- أن يعنى بالتاريخ العربى على اعتبار أن الأمة المصرية جزء من الأمة العربية، وأن مصر جزء من الوطن العربى، وبذلك يحتل التاريخ العربى العام المكان الذى كان يحتله تاريخ أوربا فى مناهج ما قبل الثورة.

ولعلنا ندرك مغزى مثل هذه المواصفات إذا عرفنا أن التلاميذ فى المدارس المصرية كانوا يدرسون فلاسفة الحرية من الفرنسيين كروسو وفولتير ومنتسكيو، ولا يعرفون شيئا عن فلاسفة الحرية من العرب كرفاعة الطهطاوى، وعبد الرحمن الكواكبى، ولطفى السيد، وكان التلميذ يدرس قصة الوحدة فى ألمانيا وإيطاليا، ولا يدرس قصة الوحدة العربية، كذلك كان يدرس نمو الحركة القومية فى الدول الأوربية ولا يدرس الحركة القومية العربية.

كذلك فإن المنهج لم يترك مغزى الدراسة التاريخية للمصادفات العشوائية خاضعا لما عساه أن يتوافر عند المدرس من الوعى واللاوعى، ولكنه صاغ الموضوعات بحيث يجعل الدراسة منصبة على المغزى، ويضع الحوادث موضعها الصحيح كمصادر للضوء، وفرق بين أن يوضع منهج فى تاريخ أوربا الحديث وبين أن يدار هذا التاريخ على محاور حضارية كالنهضة والكشوف الجغرافية وتقدم العلوم الطبيعية، وثورات الشعوب على الحكم المطلق، ونمو الجركة القومية، ويقظة الشعوب، فهنا تنظيم للمادة التاريخية حول عدد من المغازى بحيث يكون بروز المغزى أمرا لا مناص منه بحكم ترتيب هذه المادة. ثم إن هذا التنظيم يعطى الفرصة لعرض القصة كاملة بما فيها من جهود العرب والأوربيين على السواء (المرجع السابق، ص ١٥٩).

وبالنسبة لسياسة التعليم الجامعى فإن إسماعيل القبانى تقدم إلى مجلس الوزراء بمذكرة خاصة بكيفية تطوير التعليم الجامعى، ووافق عليها المجلس فى ١٩٥٢/١٠/٢٩، أى بعد قيام الثورة ثلاثة شهور فقط، ولعل المقدمة التى قدم بها القبانى مذكرته، تكشف لنا عن مدى الأهمية التى استحقتها الجامعة فى مشروع الثورة للتقدم، فقد جاء فيها (تقرير لجنة التعليمي الجامعى، ص ١):

"إن أهمية التعليم الجامعى فى حياة الأمة لا تخفى على أحد، فالجامعات فى كل البلاد هى الأمينة على التراث الثقافى للأمة، وتحفظه، وتنميه، وتغذى به عقول الشباب ونفوسهم، فتساهم بذلك فى إقامة الأسس الروحية لحياة الجماعة. وهى المراكز الأولى للبحوث العلمية التى تعتمد عليها البلاد فى نهضتها، وفى حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والعلمية. وهذا فضلا عن أن التعليم الجامعى هو المرحلة النهائية الحاسمة فى تكوين رجال الغد وتوجيههم".

ثم أشارت المذكرة إلى الخبرة التى مرت بها الجامعة فى مصر تحتم أن تتم مراجعتها وتقييمها، تمهيدا للنظر فى مستقبلها فى ظل ما شهدته مصر، ومن هنا فقد اقترح تأليف لجنة لإصلاح التعليم الجامعى، تشكل على الوجه التالى:

أولا - مديرو الجامعات.

ثانيا - أحد عشر عضوا يختارون من أساتذة الجامعات والشخصيات البارزة التى لها صلة بالتعليم الجامعى وخبرة بشئونه، وهم:

١- د. على ماهر	الرئيس السابق للوزراء، وتكون له رئاسة اللجنة.
٢- أحمد لطفى السيد	مدير جامعة فؤاد الأول (القاهرة) سابقا، ووزير المعارف والخارجية سابقا
٣- د. عبد الرزاق السنهورى	رئيس مجلس الدولة ووزير المعارف وعميد كلية الحقوق بجامعة فؤاد الأول سابقا
٤- د.أحمد زكى	الأستاذ بكلية العلوم سابقا
٥- د.إبراهيم بيومى مدكور	عضو مجلس الشيوخ، والأستاذ بكلية الآداب سابقا
٦- محمد شفيق غربال	وكيل وزارة المعارف وعميد كلية الآداب بجامعة فؤاد الأول سابقا
٧- د.وليم سليم حنا	الأستاذ بكلية الهندسة بجامعة فؤاد الأول
٨- د. محمد عوض محمد	مدير معهد الدراسات السودانية بجامعة فؤاد الأول
٩- د. كامل منصور	عميد كلية العلوم بجامعة إبراهيم (عين شمس).
١٠- أ- محمد أحمد خلف الله	عميد كلية الآداب بجامعة الإسكندرية
١١- د.عباس عمار	المدير العام لمصلحة الفلاح، والأستاذ المساعد بكلية الآداب بجامعة فؤاد الأول سابقا

ثالثا - ثلاثة من أعضاء هيئات التدريس بجامعات فؤاد الأول والإسكندرية وإبراهيم، يختار مجلس إدارة جمعية هيئة التدريس بكل جامعة واحدا منهم.

وكما نرى، فإن اللجنة جمعت نجوم العلم والفكر فى مصر حقا.

وأكدت المذكرة على أن تختص هذه اللجنة (ص ٣): "بدراسة شئون الجامعات بصفة عامة، واقتراح النظم والوسائل الكفيلة بإصلاح التعليم الجامعى، والنهوض به كى يثمر الثمرة المرجوة منه، ويدخل فى ذلك بصفة خاصة بحث المسائل الآتية:

١- أهداف التعليم الجامعى، وعلاقته بالحياة الاجتماعية والاقتصادية فى البلاد.

٢- العلاقة بين التعليم الجامعى، والتعليم العام، ونظام قبول الطلاب بالجامعات.

٣- الرسوم الجامعية والإعفاء منها.

٤- نظام الدراسة والامتحانات والكتب، والتوجيه العام للمناهج ووسائل تشجيع البحث العلمى.

٥- الحياة الجامعية ونشاط اتحادات الطلبة فى الميـادين الاجتماعيـة والرياضـ والثقافية، والصلة التى ينبغى أن تقوم بين الأساتذة والطلاب.

٦- هيئات التدريس، وكيفية اختيار أعضائها والشروط التى تراعى فى ذلك.

٧- الهيئات الجامعية واختصاصاتها وتشكيلها.

٨- التنوع فى نظام الجامعات حتى تكون لكل جامعة شخصيتها وطابعها الخـاص، والعلاقة التى تقوم بينها مع ذلك.

٩- العلاقة بين الجامعات والحكومة من الناحيتين الإدارية والمالية.

ومن المهم للغاية أن نتوقف أمام سلسلة الإجراءات التى رأت اللجنـة ضـرورة اتخاذها حتى يمكن لها أن تضع سياسة متعمقـة ومنهجيـة للتعلـيم الجـامعى هـذه الإجراءات هى (ص٦):

نص تقرير اللجنة على "الاعتماد على الشـورى فـى الأمـر، والاسـتناد إلـى الإحصاءات الرسمية، والإفادة من أولى الرأى، ومن التجارب الجامعية فى مصـر وفى الخارج، وأستطلاع آراء الأساتذة والمدرسين الجامعيين وتبين رغبات المعيدين والطلاب".

من أجل هذا طلبت اللجنة إثر تأليفها من مديرى الجامعات البيانات التالية:

١- إحصاء عن عدد طلبة الجامعة موزعين على الكليات فى السـنوات: ١٩٣٠-١٩٣٥-١٩٤٠-١٩٤٥-١٩٥٠-١٩٥١-١٩٥٢.

٢- إحصاء عن الطلبة الذين قبلوا فى كليات الجامعة سنة فسنة ابتداء مـن سـنة ١٩٤٥ إلى وقت التقرير، على أن يبين عدد الطلبة الذين قبلوا فى كـل كليـة تبعا لشعبهم على حدة.

٣- إحصاء عن مجموع الطلبة فى كل كلية من كليات الجامعـة فـى السـنوات السابقة.

٤- مدى مواجهة الكليات العملية، فى معاملها، أو حقولها، أو فـى شـأن لـوازم التجارب المختلفة فيها لما تم من توسع فى الدراسة الجامعية خلال السـنوات العشر السابقة على التقرير.

٥- مجموعة القوانين والمراسيم واللوائح المختلفة المتصلة بالجامعة.

وطلبت اللجنة كذلك من وزارة المعارف إحصاءات عن الحاصلين علـى شـهادة إتمام الدراسة الثانوية منذ سنة ١٩٣٠، وبيانات عن الاتجاهات الجديـدة فـى التعلـيم العام.

وكتبت إلى السادة وزراء المعارف السابقين والوكلاء الحاليين والسابقين، ولفيف كبير من أهل الفكر والرأى المعنيين بشئون التعليم، وأعضاء هيئات التدريس في الجامعات، ورئيس الجامعة الأمريكية، ومدير المعهد الفرنسى في مصر، تستطلع آراءهم فى الخطوط الرئيسية لأعمال اللجنة.

وكتبت كذلك إلى عمداء الكليات الجامعية، راجية أن تساهم مجالس الكليات في وضع الأسس للمستقبل الجامعى المنشود، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها، وأن تعاونها فيما تضطلع به من مهمة جليلة الأثر فى حياة البلاد، وما تستهدفه من وضع مناهج جامعية مستقرة، ومن رسم أقوم السبل لإعداد الصفوة من شبابنا: عماد الوطن فى حاضره، ورجائه فى مستقبله، وأن يتخذ العمداء ما يرون لجمع المقترحات والملاحظات من الأساتذة والمدرسين والمعيدين بالكلية، وكذلك رغبات أبنائنا الطلبة، أفرادا أو هيئات، المتصلة بألوان نشاطهم الرياضى والاجتماعى والثقافى، وأن تبسط هذه المقترحات والآراء والرغبات كلها أمام مجلس الكلية، فيتولاها بالمناقشة والتمحيص، وينتهى إلى تقرير جامع فى الموضوع يعبر عن رأى الكثرة، ويورد كذلك الآراء الأخرى، وأن يرسل هذا التقرير إلى اللجنة مرافقة له أصول المقترحات، مع تعيين الأستاذ الذى تختاره الكلية مقررا عنها أمام اللجنة للاستعانة به عند بحث ذلك التقرير إذا اقتضى الأمر.

وقد كان تشخيص التقرير لمشكلات الجامعة فى مصر فى هذه الفترة دقيقا إلى حد كبير (التقرير، ص ٢٦):

- الأساس الجامعى الذى يمزج بين مبدأ تعليم الصفوة بواسطة الصفوة الذى كان سائدا فى أوربا، وبين مبدأ فتح الأبواب للجميع - وإن لم تتهيأ لنا الأسباب لتوجيه كل طالب التوجيه الملائم له - على النحو السائد فى أمريكا.
- مشكلة الملاءمة بين عدد الطلاب وعدد الأساتذة، والفرق الشاسع فى نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة بين الكليات الجامعية.
- الملاءمة بين توفر الأساتذة على أداء الواجب الجامعى إلى جانب إلمامهم بالتقدم الفنى الخارجى والنشاط العلمى.
- الافتقار إلى البحث العلمى الصحيح فى الجامعة، وهو المقوم الأول للحياة الجامعية.
- بناء شخصية الطالب، والعناية باكتمال نموها، حتى يكون مواطنا قويا صالحا.

- مشكلة البرامج والامتحانات التى ينبغى أن تعنى بالتطبيقات العملية واختبار قوة الشخصية، والاستعداد الذاتى، قبل عنايتها باختبار الذاكرة.
- المركزية المتغلغلة فى التعليم الجامعى، وفقدان شخصية الكلية وهى الوحدة الجامعية الكبرى التى يجب أن تكفل لها أسباب الاستقلال والتجديد والابتكار.
- الملاءمة بين استقلال الجامعة وبين مسئولية الدولة فى النهوض بمقتضيات التقدم العام فى البلاد، وتوفير الوسائل اللازمة لهذا التقدم.

ولم تكن هذه فقط المشكلات الأساسية، بل كانت هناك قضايا أخرى على جانب كبير من الأهمية (ص ٢٧):

١- التوفيق فى النظام الديموقراطى بين التوسع النافع المأمول فى التعليم الجامعى، وبين إتاحة الفرصة لتعليم الصفوة بوساطة الصفوة، والوفاء بحاجة المطالب المختلفة لنواحى النشاط القومى. ويتصل بهذا وجوب المحافظة على التعليم الجامعى فى مستوى كفيل ببلوغ الأهداف وتحقيق المثل العليا التى ننشدها، كما يتصل به العناية بشئون التصنيع وغيرها من المسائل الاقتصادية والاجتماعية وهى أساس جوهرى فى حياة الأمة.
٢- التوفيق بين استقلال الجامعة الذاتى وعلاقة الجامعة بالدولة، وهذه العلاقة قد تتعارض أحيانا مع مبدأ الحرية الضرورى لاستقلال الفكر وازدهار البحث، كما أن هذه الحرية قد تتعارض كذلك مع مبدأ الإشراف الضرورى، فإذا كان من المسلم به أن التقدم العلمى قوامه الحرية، فإنه من المسلم به كذلك أن النظام لا يتحقق بلا رعاية وإشراف، وقد تكون المشكلة الحقيقية هى كفالة الإشراف فى جو من الرضا والتعاون والاختيار.
٣- التوفيق بين رسالة الجامعات القومية ورسالتها العالمية التى حملتها منذ عصر النهضة للقرون الوسطى.

وأشار التقرير (ص ٣٥) إلى أن مصر اقتبست فى قوانين إنشائها من الأنظمة الغربية، مع اعتمادها على مميزاتها الخاصة المستمدة من التراث الجامعى العريق، ومن ماضى البلاد العلمى والفكرى، والتجارب القومية.

وكيفما كان الأمر، فلم يكن مناص من التسليم بأن جامعاتنا محدودة الاستقلال، لم تتهيأ فيها للكليات حتى ذلك الوقت (١٩٥٣) - ولا حتى بعد ذلك بنصف قرن !! - بعد شخصيات معنوية، ومن ثم كان يتعين أن تظفر هذه الكليات بمقومات البحث العلمى،

وأن تضطلع بمسئولياتها فى المناهج والامتحانات ونظم التدريس والبحث، وفى حرية التقدير لحاجات النهضة القومية.

وبعد أن انتهت اللجنة من أعمالها، أصدرت (تقرير لجنة التعليم الجامعى) للرئيس على ماهر، عام ١٩٥٣، ربما يمكن القول بأن منهج هذه اللجنة الذى التزم أوفى طرق البحث والتفكير علميا وقوميا، جعل من التقرير عملا لا مثيل له حقا فى هذا المجال.

....

لم يستمر القبانى طويلا، إذ ما لبث أن ترك الوزارة فى الثالث عشر من يناير ١٩٥٤، وقبل أن تندلع شرارة الأزمة العنيفة، أزمة مارس، والتى بدأت تباشيرها فى ذلك الوقت. ولترك الوزارة قصة لها دلالتها، نشير إليها نقلا عن طرفها الأساسى، وهو توفيق الحكيم، فى كتابه (عودة الوعى)، فقد وصف القبانى بأنه "من كبار رجال التعليم فى العهد السابق، وكان من أصدقائى" (ص ٣٣)، لكن القبانى - كما وصف الحكيم - تصرف معه تصرفا "غريبا"، فقد حدث أن ترجمت للحكيم مسرحية إلى الألمانية، ومثلت فى سالزبورج، المنسوب إلى الموسيقى "موزارت"، ودعى الحكيم إلى الحضور، وسافر، وكان احتفالا أدبيا فنيا أقام فيه رئيس الإقليم مأدبة كبيرة، وحيوا الحكيم تحية كريمة وصفها سفير مصر فى تقرير أرسله إلى وزارة الخارجية مرفقا به مقالات الصحف الألمانية، وعاد الحكيم إلى مصر ليجد القبانى وقد تقدم إلى مجلس الوزراء بطلب فصله من وظيفته طبقا لقرار التطهير، باعتباره موظفا غير منتج !! كل ذلك دون أن يعلم الحكيم.

يقول الحكيم، أنه يظهر أن بعض الطامعين فى وظيفته (مدير دار الكتب) - حيث كانت تابعة فى ذلك الوقت لوزارة المعارف - قد أغرى الوزير بهذا الإجراء، وعلم الحكيم بعد ذلك أن عبد الناصر هو الذى تصدى لهذا الأمر، وصاح فى القبانى: "أتريد أن تطرد كاتبا عائدا إلينا بتحية من بلد أوربى ؟ أتريد أن يقولوا عنا أننا جهلاء ؟" (ص ٣٤)، وانتهى الأمر بخروج القبانى !!

سياسة قلقة !

شهد العام ١٩٥٤ أربع وزراء للمعارف، أولهم القبانى، كما قلنا الذى عمل ١٢ يوما من شهر يناير، ثم د. عباس عمار الذى استمر فقط من ١٤/١-١٦/٤/٥٤، وهى من أقسى الفترات التى مرت بها مصر فى عهد الثورة، بحيث لم يكن متوقعا أن يكون

هناك اهتمام بأى تغيير أو تحرك ذى بال فى مجال السياسة التعليمية،، وعباس من خريجى المعلمين العليا، وشغل وزيرا للشئون الاجتماعية فى بداية الثورة، وهو كان من أساتذة كلية الآداب بجامعة القاهرة.

لكن يتضح مما نشرته صحيفة الثورة (الجمهورية) فى ٣٠ يناير ٥٤ أن الوزير كان مهتما بقضية اللامركزية فى إدارة التعليم، وقصد بذلك التمكين للمناطق التعليمية حتى تكون بحق مسئولة عن شئون التعليم فى بيئتها، ولكى يتولى المسئولون فيها أكبر سلطة ممكنة بحيث يستطيعون البت فى كثير من المسائل التى كان الديوان العام ينشغل بها والتى تستوجب المصلحة العامة إنجازها وتقصير خطوات الإجراءات إلى أن يبت فيها محليا.

بل إنه كان يسعى إلى ما هو أكثر من تسهيل المسائل الإدارية والإجرائية، ليتعداها إلى الدراسة الموضوعية لمسائل التعليم فى البيئة، بحيث تستطيع إدارة المنطقة أن تدرس حاجات البيئة فى التعليم، وأن تكون الأداة الأولى فى اقتراح توزيع المدارس ووضع المناهج واختيار ألوان التعليم المختلفة والملاءمة بين الدراسة وبين حاجات المجتمع، وبحيث توجه هى الوزارة، بدلا من أن تفرض الوزارة عليها الرأى الذى تريده.

وكانت هذه مجرد "أمنيات"... احتاجت إلى سنوات عدة حتى يتحقق "قدر" منها !

كما نشرت الجمهورية فى ٥٤/٢/١٩ حديثا مهما فى السياسة التعليمية، حيث أشاد بسلفه القبانى، واعترف بفضله فى وضع السياسة التعليمية التى تقوم البلاد بتنفيذها، مؤكدا أن التعليم فى مصر ليس ملكا لوزير بعينه يفرض رأيه على البلاد وينسى جهود سابقيه، بل وردد فكرة القبانى من حيث أننا فى مصر لو استطعنا، خلال عشرة أعوام أن نمد مظلة التعليم إلى جميع مواطنى مصر من السادسة حتى الثانية عشر أو الخامسة عشر، نكون قد قمنا بمعجزة كبيرة، مما يعنى أن الأولوية تكون لتعليم المرحلة الأولى، وليست للتعليم الثانوى والجامعى.

وفى اليوم التالى تنشر الجمهورية تصريحات للرجل تختلف تماما عما آلت إليه الأمور بعد عدة سنوات فى مسيرة الثورة، وتتفق تماما مع ما تسير عليه سياسة التعليم فى أيامنا هذه (٢٠٠٢)، إذ أكد على أن طاقة الحكومة وإمكانياتها لا تتسع لتمكين كل مواطن من حق التعليم، وإذا افترضنا أنها تتسع اليوم، فإنها لن تقدر على ذلك فى مستقبل الأيام، وخلص من ذلك إلى قوله أن التعليم لا ينبغى أن يقضى على الجانب الأهلى فيه، ومن المصلحة العامة أن تؤازر الحكومة فى هذا السبيل جهود أهلية.

ثم يضع يده على الأساس الفكرى للسياسة الليبرالية، فيؤكد أن سياسة المنافسة فى التعليم ستؤدى حتما إلى رفع مستواه فى بلادنا.

ثم يتولى د. محمد عوض محمد، أستاذ الجغرافيا المعروف، وزارة المعارف فى الفترة من ٤/١٧-٥٤/٨/٣١، وهو أيضا من خريجى المعلمين العليا، وكان قبل تعيينه وزيرا مديرا لجامعة الإسكندرية.

وقد نشرت الجمهورية فى ٥٤/٦/١١ مقالا للدكتور طه حسين بعنوان (رفقا بالأبناء والآباء) أكثر فيه من الاستطرادات المعروفة عنه، وفى سوق العبارات البلاغية والأساليب البيانية التى تدفع بالقارئ دفعا إلى أن يغوص فى تلك المشاعر التى يريد الكاتب أن يشعر بها القارئ، فيتبنى ما يراه من أفكار، والفكرة الأساسية هى شكواه المريرة مما صوره من شقاء يعانيه الآباء والأمهات، فضلا عن الأبناء، صغار السن من كثرة التضييق عليهم والتشدد معهم، فيما ابتدع مما كان يسمى بمسابقات القبول إلى التعليم الإعدادى، الذى يسميه كاتبنا "سخفا" ويتمنى على وزير المعارف أن يلغيه.

ويؤكد طه حسين أن التلاميذ آخر الأمر "ليسوا ضروبا من الفاكهة التى نشتريها فنتخيرها متشددين فى هذا التخيير قبل أن نؤدى أثمانها من حر مالنا. ليسوا ليمونا وليسوا برتقالا، وليسوا بطيخا ولا شماما، نفحصه أشد الفحص قبل أن نشتريه، وإنما هم ناس مثلنا، ولهم من صغر سنهم ما يجعل أمورهم أشد من أمورنا عسرا وأعظم منها غموضا".

وكان هذا رأيا غريبا لكاتبنا الكبير، فصحيح أن أبناءنا ليسوا نوعا من الخضار أو الفاكهة حتى نفحصه، لكنهم أهم وأخطر، ومن هنا ينتهى المنطق بنا إلى عكس ما يستنتج هو، أى ضرورة فحصهم والتدقيق فى أمرهم، لأن الخسارة فى "الليمون" أو "البطيخ" مقدور عليها، لكنا هل يمكن تعويض خسارة تكوين إنسان ؟!

وقد رد عليه د. عوض فى العدد نفسه، بأنه ليست هناك وسيلة أخرى لتقييم التلاميذ إلا الامتحان، وطمأنه بأنه لن يكون عسيرا.

ويبدو أن مقال طه حسين كان له صداه، إذ عقد الوزير مؤتمرا صحفيا شارك فيه محمد فريد أبو حديد المستشار بالوزارة، ود. سليمان حزين، حيث أكد الوزير أنه لا صحة للزعم بأن نظام القبول بالإعدادى فيه تعسير ومشقة، ذلك أن الذى يخفق مرة، فأمامه أن يعيد الكرة فى العام التالى، خاصة وأن النظام كان يتيح للتلميذ أن يتقدم لامتحان المسابقة إلى الإعدادى، بعد مضى أربع سنوات من الابتدائى، وأن الدولة ما دامت لا تستطيع أن تقبل كل من هم بالابتدائى، فى المرحلة التالية، فلابد أن يكون

معيار التفضيل هو ما يثبته التلميذ من تفوق٠ وفضلا عن ذلك، فهناك المدرسة الابتدائية الراقية التى تلى المرحلة الابتدائية٠

القيادة العسكرية للتعليم:

فى إطار الزحف العسكرى على المواقع المدنية، وتزايد العسكريين فى مجلس الوزراء، تولى الصاغ (الرائد) كمال الدين حسين عضو مجلس الثورة وزارة المعارف بدءا من أول سبتمبر ٥٤- ٥٨/١٠/٦، ثم تولى وزارة التربية والتعليم المركزية فى عهد الوحدة مع سوريا من ذلك التاريخ حتى ٦١٠/٨/١٥

ومما يذكر أنه فى أول اجتماع لمجلس الوزراء برئاسة جمال عبد الناصر فى ٥٤/٩/١ بعد تقلد كمال الدين حسين لمقاليد الوزارة، وافق المجلس على تغيير اسمها ليصبح (وزارة التربية والتعليم) بعد سنوات طويلة كان اسمها فيها (وزارة المعارف)، وكانت تلك بادرة طيبة حقا مفروض أن تبشر بتغيير النظرة إلى مهمة الوزارة، بحيث لا تصبح فقط لتنمية العقول بالمعارف والمعلومات، ولكن للتنمية الشاملة المتكاملة لمختلف جوانب الشخصية، وهو المقصود من التربية٠

فى كتيب صغير الحجم، قليل الصفحات بعنوان (منهاج الثورة فى التربية والتعليم) عليه اسم "الصاغ - رائد - أ٠ح كمال الدين حسين نجده يؤكد على أن الثورة بأحداثها الجسام لأخصب تربة، وأطيب أرض يبذر فيها بذور المستقبل لهذا الوطن، ثم تتعهد هذه البذور بالتربية والتعليم حتى تنمو وتترعرع وتؤتى أكلها بعد حين: "هذه النفوس البشرية الغضة التى ستصنع المستقبل، يجب أن تتعهدها التربية فى جميع مراحل حياتها، تلهب فيها الروح، وتوقظ منها المشاعر، وتنمى الإحساسات وتسمو بالوجدان، وتقوى الثقة بالنفس، بتعليمها وتدريبها وإكسابها الخبرات والمهارة، وتوجيهها التوجيه الاجتماعى حتى تصل متعاونة مع الآخرين"٠

وإذا كانت أهداف الثورة هى: القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى، والقضاء على الظلم الاجتماعى، والاستغلال السياسى والاقتصادى٠٠٠

وإذا كان من أهدافها، بناء وطن حر، تشيع فيه روح المحبة والمساواة والرخاء٠٠٠وإذا كان من أهدافها أيضا تجهيز درع قوى من القوات المسلحة، تحمى به حريتها واستقلالها"٠٠٠فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير فى نفس الطريق، بل هى التى تمهد الطريق، وتدفع الأجيال دفعا فيه، لتحقيق هذه الأهداف٠

وإذا كانت الثورة تستهدف تحرير الوطن من أدران الماضي ومفاسده، فالتربية والتعليم هما الوسيلة الرئيسية لتحرير العقول من الجهل، وضيق الأفق، وتحرير النفوس من الحسد والغل والضغينة والخيانة والغدر وسوء الطوية، وتحريرها أيضا من الضعف والخوف والذل والخنوع... هكذا نبين - باقتضاب - علاقة الثورة وأهداف الثورة، بالتربية والتعليم، وأهداف التربية والتعليم".

وهو عندما يحدد مهمة وزارة التربية والتعليم، نجد أنه يمتد بها إلى خارج المؤسسات التعليمية النظامية، ومن ثم فإن عملها لابد أن يشمل ميدانين:

أولهما، فى بيئات المدارس، ومعاهد التربية والتعليم، للتلاميذ والطلبة، على اختلاف درجاتهم.

ثانيهما، حيث تبلغ رسالتها وتؤدى وظيفتها خارج حدود هذه المدارس والمعاهد، برفع المستوى الثقافى، والمستوى الفنى، والمستوى الوجدانى لأفراد هذا الشعب، بصفة عامة، وللذين لم تتح لهم فرص التعليم فى مدارس هذه الوزارة بصفة خاصة.

وفى بيانه أمام مجلس الأمة عام ١٩٥٧، كما جاء فى مضبطة الجلسة الحادية عشرة، ١٩٥٧/٨/٢٦، حديث على درجة عالية من الأهمية فى مقدمته لأنه يحدد موقع القضية التعليمية من الثورة، ومن هنا نضع أمامنا هذا النص المطول من الكلمة:

"موضوع التربية والتعليم هو موضوع الخلق والسلوك الفردى لكل مواطن، وهو موضوع الخلق والسلوك الاجتماعى لمجموعة المواطنين، وهو أساس شخصية كل مواطن، وهو كذلك أساس الشخصية العامة لجميع المواطنين.

هو أهداف الثورة فى حاضرها ومستقبلها، هو الثقة فيها والاطمئنان لها، وهو العزم والكفاح والتضحية فى سبيل الوصول إليها.

هو الديموقراطية والحياة النيابية السليمة، والأمن الاجتماعى الشامل.

هو السلام والتعاون والمحبة التى نرجو أن ترفرف مبادئها على هذا الوطن وعلى العالم أجمع.

وهو أيضا الحرب التى نحمى بها استقلال هذا الوطن وأمنه، ونصون عزته وكرامته

هو الإبداع فى كل فن وعلم، وهو الارتقاء والتقدم فى كل ميدان من ميادين العمل، وفى كل مظهر من مظاهر الحضارة، يربى لها الصغار والكبار، جيلا بعد جيل، كل جيل يحاول أن يهيىء للجيل الذى يليه ظروفا أسعد من ظروفه، وفرصا أكثر مما

تحقق له. كل جيل يعمل على أن يتخلص الجيل الذى يأتى بعده من آثار أخطائه، ومن المؤثرات السيئة التى كانت تؤثر فى حياته".

وهكذا نرى صورة أخرى من تلك الصور العديدة التى يكون عليها خطابنا على وجه العموم، وخاصة التعليمى، بحث يزدحم بالمعانى الحلوة، والأمانى الرائعة، والمبادئ الجليلة، والتى يكون الهدف الأساسى منها هو هز المشاعر وانتزاع التصفيق الحاد، ومخاطبة القلوب أكثر منه العقول، ولو لخصنا أبدع ما كتبه علماء التربية ومفكروها لما رأينا أكثر من هذا، لكن: لماذا تعليمنا لم ينجح فى تحقيق ما نرجوه منه دون غلو منا فى المطالب ؟!

ومصداقا لما سبق أن نبهنا إليه من أن ذهاب القبانى لم يؤد إلى اختفاء سياسته، نجد كمال الدين حسين يؤكد فى الكلمة نفسها أمام مجلس الأمة: "إن كل تفكير فى زيادة عدد مدارس ما بعد المرحلة الابتدائية الآن، لابد أن يكون له أثره فى وقف نمو التعليم الابتدائى، وتعويق الوصول إلى الغرض الأساسى الأصيل بالسرعة الواجبة، لأن كل اعتماد يرصد لزيادة عدد مدارس ما بعد المرحلة الابتدائية، لابد أن يقابله نقص حقيقى أو اعتبارى فى الاعتمادات الواجب تخصيصها لتنفيذ البرنامج الأول، ومعنى ذلك أننا ننتقص من حقوق الملايين من الأميين الذين لم تتح لهم فرصة من فرص التعليم، لمضاعفة الفرص أمام نفر قليل من المواطنين".

ثم أكد كمال الدين حسين على أن سياسة الثورة فى التعليم تتلخص فى الخطوط العريضة التالية:

أولا – تعميم التعليم الابتدائى فى أسرع وقت ممكن، مع دعم نوعه وتنقيته مما علق به من شوائب الماضى حتى يحقق الأمل العظيم المعقود عليه.

ثانيا – تكافوء الفرص لجميع المواطنين فى جميع مراحل التعليم.

ثالثا – تخطيط التعليم فيما بعد المرحلة الأولى على أساس احتياجات البلاد وإمكانياتها، مع دعم هذا التعليم حتى يؤدى الغرض منه لتخريج قادة وفنيين وإخصائيين للمستقبل.

رابعا – الزيادة والتوسع فى التعليم الفنى، ولو كان ذلك على حساب التعليم العام، وخاصة فى المرحلة الاعدادية الفنية، التى تعد بحق مرحلة المستقبل بعد المرحلة الابتدائية.

خامسا – دعم التعليم العالى والجامعى، ورفع مستواه، مع توجيه عناية خاصة للمعاهد والكليات العلمية، والدراسات العليا، وتشجيع البحث العلمى.

سادسا - مسايرة التطور العالمى فى العلوم والفنون والآداب، حتى يتمكن المواطنون من الاستفادة بنتاج الفكر العالمى فى كل هذه الميادين، وحتى نتطور بثقافتنا وحضارتنا، لتكون عاملا من عوامل إسعاد هذا الوطن، والمشاركة فى إسعاد البشرية جميعها، مع الحرص على روائع تراثنا القديم، فى كل العصور، وحمايتها، وتجليتها للباحثين وطلاب المعرفة، لا لتكون موضع افتخار للأجيال الحاضرة والمستقبلة فحسب بل لتكون إلى ذلك حافزا لآمالهم وهممهم حين يحاولون أن يترسموا الخطط ويقتفوا الأثر ليبنوا مستقبل أمتهم العظيم.

سابعا - التعاون الثقافى مع جميع الدول الصديقة فى العالم ليكون هذا التعاون أساسا من أسس التفاهم والتقارب العالمى وتدعيم السلام، وزيادة أواصر الوحدة الثقافية مع مجموعة دول الأمة العربية، لتكون هذه الوحدة الثقافية أساسا لوحدة أشمل وأعم، وحدة فى الهدف، ووحدة فى التفكير، ووحدة فى الطريق، وفى الوسائل لتحقيق مجد الأمة العربية.

ويستوقفنا ما جاء فى ختام بيان كمال الدين حسين الذى كان مطولا، هذا النص المهم:

"أيها السادة المواطنون أعضاء مجلس الأمة:

إن المعركة التى نخوضها فى ميدان التربية والتعليم من أخطر معاركنا وأبعدها أثرا فى مستقبل بلادنا، لأننا إذا كسبناها فقد ضمنا النصر فى كل معركة من معاركنا.

إن الشعب المستنير الواعى، المؤمن بحقه وواجبه، لا يمكن أن يهزم فى معركة من معارك الباطل، ولو احتشدت لحربه كل قوى العدوان والبغى. إن الإيمان بالله قوة فوق كل قوة بشرية، فلا يمكن أن تغلب قوة بشرية شعبا مؤمنا، والتربية الحقة هى سبيل الإيمان، فهى سبيل النصر فى كل معركة، ولتحقيق وجود هذا الشعب المؤمن المستنير الواعى، نعمل فى ميدان التربية والتعليم...".

مرة أخرى، هى صورة من صور العقل البلاغى اللغوى الذى يميز العقل العربى، بعيدا عن التحليل المتعمق والاعتراف بالمشكلات والعقبات، دون إغراق فى الأمانى والأحلام، فخطورة مثل هذا النمط من التفكير أنه يخدر المستقبل له، ومن جانب آخر، فهو عندما يلتفت إلى الواقع ويراه مغايرا، يشعر بانفصام، فإما أن يفقد ثقته فى المرسل كثيرا، وإنما أن يقع فى مهاوى الإحباط واليأس.

وقد أدت مناقشة بيان الوزير إلى التطرق إلى قضية الأعداد الكبيرة من خريجي التعليم الثانوى، ولا تقبلهم الجامعات، مما أدى بالبعض من نواب مجلس الأمة إلى التأكيد على نظام الانتساب، بينما عارض وزير التربية هذا الاتجاه، وثارت مناقشات طويلة، وانتقلت القضية إلى صفحات الصحف وعرفت بقضية الانتساب (تفاصيل ذلك فى دارسة عزة وهبى، من ص ١٧٨٠٠٠)

كانت وجهة نظر الوزير، وهى التى بدأ التأسيس لها منذ وزارة القبانى كما أسلفنا، أن المسألة تتعلق أساسا بجوهر السياسة التعليمية، وبين عدم إيمانه بالحلول والمسكنات الوقتية، مما يفرض مواجهة الحقائق استنادا إلى الأساليب والوسائل العلمية لحل المشكلات٠ وعاد ليكرر الركيزة التى تستند إليها سياسة التعليم، ألا وهى أن يكون التعليم الابتدائى إلزاميا لكل من بلغ سن التعليم، ولو توسعنا فى المراحل التالية للابتدائى فلابد أن يكون هذا على حساب التوسع فى هذا التعليم، فيحرم ملايين الأبناء من الحصول على حق التعليم٠ ولفت النظر إلى أن تكاليف المدرسة الإعدادية تبلغ أربعة أمثال ما تتكلفه المدرسة الابتدائية، وتبلغ تكاليف المدرسة الثانوية ستة أو سبعة أمثال ما تتكلفه المدرسة الإعدادية، أما تكاليف التعليم العالى فتبلغ فى المتوسط عشرة أمثال تكاليف التعليم فى المرحلة الثانوية٠

من هنا طرح كمال الدين تساؤله: هل يتم البدء بتعليم الملايين مكتفين بنسبة بسيطة يتم التدرج في تعليمها من مرحلة إلى أخرى ؟

وعندما عاد المجلس إلى مناقشاته بعد العطلة الصيفية، ذكر العضو " محمد رشاد الحاذق " أنه تقدم بمشروع قرار برغبة موقعا عليه من ٣٥ عضوا بإباحة الانتساب إلى الكليات النظرية بالجامعات وطالب بعرضه على المجلس٠

وتمثلت وجهة نظر الذين أيدوا الاقتراح أنهم يريدون إباحة الانتساب لغير الموظفين فى ذلك العام فقط نظير تحصيل الرسوم المقررة على الطلبة النظاميين وذلك للحد من سطوة البطالة، وللظروف التى ترتبت على العدوان الثلاثى على مصر، بشرط أن تعدل وزارة التربية نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة بالاشتراك مع الجامعات المصرية بحيث يصبح الحد الأدنى للنجاح هو ٥٠% من المجموع الكلى للدرجات كما كان متبعا من قبل٠

وردا على كثير من النواب عاد الوزير ليوضح مقدار الضغوط على وزارة التربية من قبل الجماهير حيث يرغب كل منهم أن يصل بأبنائه إلى أعلى مراحل التعليم، ومن هنا تكثر المطالب، ومنها ما يجئ من نواب المجلس المجلس بالتوسع والازدياد فى كل

المراحل وفى كل الأماكن. ومن ناحية أخرى، تجد الدولة نفسها أمام ضرورة الموازنة بين رغبتها فى تحقيق مطالب الناس فى فرع من فروع الخدمات العامة وبين إمكانياتها ومقدرتها على تحقيق هذه المطالب فى باقى فروع الخدمات العامة والإنتاج، وتبدأ العواطف فى التحكم.

وسعى الوزير إلى تقديم تحليل وتفسير يقوم على أساس صراع نفسى طبقى أشبه بالحرب الباردة بين طبقات الشعب المختلفة، لا أحد يريد أن يعترف بأن ابنه أضعف من أن ينتقل لمرحلة تالية إذا كان الانتقال إليها نتيجة درجات الامتحان، ولا أحد يريد لابنه إلا أن يكون من حاملى الشهادات العالية، وأن يصل بأقصر الطرق وأيسرها إلى أحسن المراكز والأعمال. الفلاح، والعامل، يريد كل منهما أن يبتعد أبناؤهما عن طائفة العمال والفلاحين، وكذلك الموظفين، والتجار، وغيرهم، فإذا تركنا هذا يتحقق فعلى أى حال يمكن أن يكون عليه المجتمع المصرى ؟

ومع ذلك فقد وافق المجلس على الاقتراح المقدم لإباحة الانتساب كما تم عرضه، وذلك على غير سياسة الوزير، بل لقد وجهت انتقادات حادة إلى الوزارة، وإلى المجلس الأعلى للجامعات، فوجد كمال الدين حسين نفسه أمام ضرورة الاستقالة (الأهرام، ٥ى ١١ ديسمبر ١٩٥٧)، تلك الاستقالة التى أحدثت هزة كبيرة.

ومما يذكر أن المفكر الكبير أحمد لطفى السيد أيد كمال الدين فى الاستقالة على أساس أن ليس لمجلس الأمة أن يتخذ مثل هذا القرار رغما عن المجلس الأعلى للجامعات، بينما مفروض أن يكون هناك استقلال للجامعات فى اتخاذ السياسة التى تراها أصلح للتعليم الجامعى.

وكان من المناقشات الحادثة تصوير المسألة على أنها صراع بين تيارين فكريين، أحدهما أرستقراطى يرى حصر التعليم فى فئات قليلة ذات حظوة اجتماعية واقتصادية، وآخر شعبى ديموقراطى، يريد أن يصل بالتعليم إلى أدنى الطبقات الاجتماعية.

والحق أن هذا تحليل لا يصور المسألة تصويرا دقيقا، فالسياسة التى عبر عنها كمال الدين حسين، ومن قبل، القبانى، تستند هى الأخرى على معيار العدل الاجتماعى، فأيهما أولى: الوصول بتعليم المرحلة الأولى إلى كل طفل فى مصر، ثم القيام بضبط القبول فيما بعد ذلك وفقا للإمكانيات، أم عدم الوقوف أمام رغبات من يريدون مواصلة التعليم، مما يحتم التقليل من أن تصل مظلة تعليم المرحلة الأولى إلى جميع أبناء الناس ؟

إن اختيار الحل الثانى معناه أن نأخذ من الفقراء كى نزيد تعليم القادرين !

وكان من التفسيرات الدستورية التى طرحت للخروج من الأزمة، القول بأن القرار الذى أصدره مجلس الأمة بإباحة الانتساب، على غير ما أراد الوزير، وهو ليس وزيرا عاديا، وإنما هو ركن أساسى من ضباط الثورة، هو "اقتراح برغبة" ممن المجلس، وأن للسلطة التنفيذية أن تتصرف فيه طبقا لإمكانياتها وسياستها العامة فى حدود الميزانية (الأهرام فى ١٩٥٧/١٢/١٢).

وفى حديثه إلى جريدة الأهرام (المرجع السابق)، أكد كمال الدين حسين أن البيان الذى ألقاه وطالب فيه بعدم إباحة الانتساب لم يكن إلا قرار المجلس الأعلى للجامعات مدعما بالإحصائيات التى تظهر بوضوح مدى الإمكانيات اللقائمة فى الجامعات فى قبول عدد جديد من الطلبة.

ثم فوجئ الجميع بتصريح لجمال عبد الناصر (الأهرام فى ١٩٥٧/١٢/١٦) يقول فيه أنه لن يقبل استقالة كمال الدين حسين، وأن سيادة الوزير وافق على البقاء فى منصبه، وقال الرئيس أن السياسة التى يعرضها الوزراء على مجلس الأمة إنما هى تعبير عن تعبير عن سياسة الحكومة، فإذا بالجميع يلزم الصمت !!

وحلا لمشكلة ٦٥٠٠ طالب حصلوا على الثانوية ولم يكن لهم مكان، وهم سبب الأزمة، ذكر كمال الدين حسين للأهرام (١٩٥٧/١٢/١٧) بأنه يجرى اتصالات مع أصحاب المصانع الكبرى والشركات لتدريب هؤلاء الطلاب تدريبا مهنيا ليصبحوا فنيين تستفيد بهم الدولة فى منشآتها الصناعية

وفى المؤتمر الأول للاتحاد القومى، فى يوليو ١٩٦٠، وقف كمال الدين حسين، حيث كان وزير التربية والتعليم المركزى (لكل من مصر وسوريا فى نطاق الوحدة) ليقرر:

"فى جميع المراحل والأحوال، ونحن جادون فى وضع سياسة ثابتة مستقرة ذات مبادئ واضحة مستمدة من صميم الثورة، متمشية مع أهدافها، تستهدف محو كل أثر من آثار الاستعمار التربوى والثقافى، وبناء أجيال مؤمنة بالله والوطن ومبادئ القومية العربية...أجيال حرة بنفسها، وحرة بوطنها، تعيش فى مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى، تسوده الرفاهية والعدالة الاجتماعية.

ولقد أرسيت بالفعل قواعد هذه السياسة على المبادئ التالية:

١- الجمع بين التربية والتعليم فى مزاج يشكل المواطن تشكيلا سليما من النواحى البدنية والعقلية والروحية والسلوكية.

٢- تكافوء الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم بعد ذلك.

٣- التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة فى خدمة المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى مشاركة فعالة.

٤- احترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى باعتباره دعامة الإنتاج والتنمية الاقتصادية للبلاد.

٥- تدعيم التعليم الفنى العالى للوفاء بحاجة البلاد إلى الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والرواد فى مختلف المجالات.

٦- الاعتزاز بالوطن العربى باعتبار جمهوريتنا جزء منه، والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها.

٧- المشاركة فى التطور العالمى الذى تناول العلوم والآداب والاستفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة فى مضمارها.

ومن الملاحظ التشابه الكبير بين ملامح سياسة التعليم التى أعلنت عام ٥٧، وتلك المعلنة أمام الاتحاد القومى عام ٦٠، مع تغيرات ملفتة للنظر، فقد اختفى البند الخاص بتخطيط التعليم، ومع أنه لم تكن هناك خطة عامة للدولة ومن ثم للتعليم وقت بيان ٥٧، وبدأت هذه الخطة فى عام ٦٠

الملاحظة الأخرى هى وجود بند خاص (٦) يظهر أثر المد العروبى فى تلك الفترة.

وكان من الطبيعى أن تنشر مجلة (الرائد)، التى تصدرها نقابة المعلمين، على صفحاتها كلمات متعددة لكمال الدين حسين:

فمن ذلك، إظهاره تقديرا كبيرا للمعلم، على اعتبار أن "المعلم رائد المستقبل"، وهى كلمة اقتضاها ظرف صدور العدد الأول من المجلة الذى لا يحمل تاريخا، وهو يوضح تلك العبارة بأن المعلم وحده هو الذى يستقبل الأجيال الناشئة، فيهب لها الإدراك والوعى، ويمنحها الثقة والأمل، ويبصرها بالماضى والحاضر، فيرود لها بذلك كله طريق المستقبل.

ويلفت النظر اعتراف الوزير عضو مجلس قيادة الثورة، أن الثورة قد تحقق وجودها " لأن الذين نهضوا بها كان لهم فى يوم من أيام ماضيهم البعيد مجلس إلى

معلم، أو إلى معلمين، غرسوا فى نفوسهم فكرة، وأنشئوا فى قلوبهم أملا، ورسموا لهم طريقا إلى غاية، فانقدحت فى نفوسهم شرارة الثورة من يومئذ..."

وبحكم موقعه من قيادة الثورة، احتلت المسائل السياسية حيزا واضحا من خطابه إلى المعلمين، وعلى سبيل المثال فبمناسبة تحقيق الجلاء البريطانى عن مصر فى يونيو ٥٦، تنشر الرائد كلمة عارض فيها شعار سعد زغلول الشهير، بأن "الحق فوق القوة"، أما ثورة يوليو فقد كان لإيمانها بأن "الحق هو القوة" الأثر الفعال فى إجبار الإنجليز على الجلاء.

وعندما يتحقق أمل الوحدة مع سوريا فى فبراير ٥٨، تنشر الرائد فى عدد الشهر نفسه قول كمال الدين حسين "إن مصادر الثروة الطبيعية من أرض العرب فى الشرق والغرب، يجب أن تتحرر من الاستغلال الأجنبى، لتعود ثروة العرب للعرب، وتكون مقدرات الأمة العربية العظمى فى أيدى أبنائها، ليعملوا على سعادتها ورفاهية شعبها. ذلك واجبنا جميعا طلابا ومعلمين...".

ومن المعروف أن كمال الدين حسين كان محسوبا على الاتجاه الدينى، ولعل هذا ما نلمس أثره فى كلمته أمام المؤتمر الكشفى الأول فى سوريا، نشرته الرائد (سبتمبر ٥٨)، حيث قال: "الإيمان بالله، والإيمان بالحق، والإيمان بالخلق والفضيلة، ثلاثة عناصر يتحقق بها النصر فى كل معركة، ولا يتحقق بغيرها نصر...".

وفى عدد فبراير ١٩٥٩، تنشر الرائد من كلمة الوزير فى عيد العلم: "إن الدولة لتشعر أعمق الشعور وأصدقه، بأن عليها للباحثين الممتازين ولأصحاب الإنتاج العالمى فى العلوم والعلوم الاجتماعية والآداب والفنون الجميلة حقا أعظم من القيمة المادية لهذه الجوائز، لأن بحوثهم وكتبهم العلمية وإبداعهم الفنى والأدبى هى أساس النهضة ومظهرها فى وقت واحد، ولأن آثارهم الباقية إلى الغد وما بعد الغد، هى الصور الباقية للتاريخ، وهى التراث الذى نباهى به الأجيال..."

سياسة التعليم من منظور القوى العاملة

مع أواخر الخمسينيات كان يمكن للمراقب لحركة الشعوب أن يلمح بما لا يدع مجالا للشك أن قد كان هناك توجه عام للتحرر من ربقة الاستعمار، وهو الأمر الذى تحقق للكثرة الغالبة من دول العالم الثالث، ومن ضمنها مصر بطبيعة الحال.

لكن التخلص من الاستعمار ما كان إلا خطوة سلبية، ووجدت مصر، مثل غيرها من الدول النامية، أن التحرر الحقيقى إنما يكون من التخلف الذى ضرب بجذوره فى

كثير من مجالات الحياة المجتمعية، وأن التخلص من هذا التخلف لا يمكن أن يترك للخطوات الطبيعية التلقائية التدريجية، ذلك أن مسافة التخلف كانت قد اتسعت، وسبقتنا الدول المتقدمة بمراحل طويلة، بحيث إذا خطونا خطوة، خطت هى إلى أمام أكثر، فتظل الهوة قائمة، ومن ثم أصبح مطلوبا أن تكون خطوتنا مضاعفة، ومقصودة ومدروسة ومخطط لها، فكان الأخذ بالتخطيط الشامل.

ولعل أهم مشكلة كانت تصادفها الدول النامية التى أخذت بالتخطيط الشامل، هى التعرف على حاجات البلاد المستقلة من حيث إعداد الفنيين وتخصصاتهم والمستويات، والمهارات المختلفة فى كل تخصص، وتوصيف لهذه المهارات المختلفة، وهو ما جعل خطوات التخطيط التعليمى تدور حول عملية توفير القوى العاملة المطلوبة.

الخطة الخمسية الأولى:

ومع ما بذل فى الخطة الخمسية التعليمية الأولى والتى استغرقت الفترة من ٦٠-٦٤، إلا أنها واجهت العديد من المشكلات والعقبات التى كان لابد أن تخالف بعض الإخفاقات، التى يمكن أن نتبينها من خلال النقاط التالية:

١- التعداد السكانى: (حسن عباس حسن، مجلة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، نوفمبر ١٩٦٣)، فقد أعد المشروع قبل إعلان نتائج التعداد الذى أجرى على البلاد فى عام ١٩٦١، وقدرت أعداد السكان وكثافتهم من أرقام التعداد السابق ١٩٤٧ فى ضوء معدلات الزيادة السكانية المعروفة. وعندما أعلنت بعد ذلك نتائج تعداد ٦١ ظهرت فروق بين التقدير والواقع مما غير من النسب المختلفة الواردة فى التخطيط للمشروع. ومن أهم الخدمات التى تأثرت بهذا الفرق هو مرحلة التعليم الابتدائى، إلا أن إعداد المشروع الخاص بالتعليم الابتدائى على سنوات عشر مكن من تطوير المشروع بما يكفل تحقيق الهدف منه وهو استيعاب كل الملزمين فى نهاية هذه السنوات العشر دون أن يتأثر المشروع الخاص بالسنوات الخمس الأولى تأثيرا جوهريا يؤثر على المشروع، وكل ما حدث من تغيير على مشروع التعليم الابتدائى هو زيادة ٢٠٠٠ فصل (شعبة) بالصف الأول لاستيعاب الزيادة التى ظهرت فى التعداد.

٢- الارتفاع السريع والمفاجئ فى أسعار البناء (إبراهيم الشافعى، مجلة التخطيط التربوى، يوليو ١٩٦٦)، فقد زادت تكلفة المبانى بصفة عامة نتيجة لزيادة أسعار المواد وأعمال البناء، وبصورة خاصة فى السنوات الأخيرة بلغت أكثر

من ٣٠% من أسعارها الأساسية، وظهر من تقارير متابعة تنفيذ مشروعات الخطة، اختلاف التكاليف الفعلية للنموذج الواحد تبعا لاختلاف المحافظات، وفى بعض الأحيان فى المحافظة الواحدة، الأمر الذى لم يراع عند إعداد الخطة الخمسية الأولى٠ومن هنا ففى التعليم الابتدائى كان مقررا فى الخطة بناء ٦٢٢ مدرسة، تم بناء ٣٥٣ مدرسة، وكان يجرى وقت إجراء الدراسة تنفيذ ١٣٤ فيكون جملة المبانى التى تم استلامها وتلك التى كانت تحت التنفيذ ٤٨٨ بنسبة ٧٨,٥%، وفى التعليم الإعدادى، كان مقررا بناء ١٠٣ مدرسة تم استلامها وكان جاريا تنفيذ ٨٧، بنسبة ٨٤,٤%٠ وفى التعليم الثانوى كان مقررا بناء ٢٠ مدرسة، تم استلام ٨ مدارس، وكان جاريا تنفيذ ٦ مدارس، فتكون الجملة ١٤ مدرسة بنسبة ٧٠%٠ كما أدى ارتفاع الأسعار إلى بذل الجهود بين الوزارة ومؤسسة الأبنية العامة لإعادة النظر فى نماذج المبانى التعليمية لغرض تبسيطها مع الاحتفاظ بالمواصفات التربوية اللازمة لكل مبنى٠

٣- القوة البشرية (حسن عباس) فقد تبين عند التنفيذ أن هناك قصورا كبيرا فى توفير معلمى المواد المهنية المختلفة بالتعليم الفنى (زراعى، صناعى، تجارى)٠ كما ظهر قصور كبير فى توفير الأعداد المتناسبة من القادة التربويين من عمداء ونظار ومفتشين ومدرسين أوائل٠٠إلخ٠ وقد أدى هذا إلى: أ - عجز فى هيئات التدريس وتحميل المعلمين فوق نصابهم وطاقاتهم٠ ب - هبوط المستوى الفنى والعلمى فى شريحة القادة نتيجة ترقية الكثير منهم لشغل هذه المناصب قبل الفترة المناسبة٠ وفى مواجهة هذا صرح حسن مصطفى وكيل وزارة التربية للتخطيط لمندوب الأهرام فى ٦٥/٨/٢١ "تقرر الاستفادة من جميع المعينين فى القوى العاملة للعمل فى المدارس، مع الإسراع فى عمل برامج تدريبية لهم"٠ ومن المعروف عن السيد يوسف وحسن مصطفى أنهما كانا لا يؤمنان بضرورة دراسة المعلم لعلوم التربية وعلم النفس !

٤- كثافة الفصل، أدى عدم تنفيذ خطة المبانى بالكامل، رغم الزيادة التى طرأت على أعداد الفصول المقررة لمراحل التعليم المختلفة لمواجهة الضغط المتزايد على الإقبال على التعليم، إلى رفع كثافة الفصل فى المرحلة الابتدائية إلى أكثر من ٥٠ تلميذا فى بعض الفصول، وخاصة فى عواصم المحافظات والمدن والمراكز بدلا من ٤٨ المقررة بالخطة، وبالإعدادى العام إلى ٣٨ بدلا من ٣٤، وبالثانوى العام إلى ٣٦ بدلا من٣٢، مما كان له أثره فى خفض مستوى الخدمة

التعليمية٠بينما نشرت الأهرام فى ٦٤/١٠/١٨، ما جاء خلال مناقشات المؤتمر السنوى للتعليم برئاسة السيد يوسف عن زيادة تلاميذ الفصل الواحد حتى وصل إلى ٦٠ فى الابتدائى و٤٥ فى الإعدادى، و٤٠ فى الثانوى !!

٥- الفترات المسائية، فقد اضطرت الوزارة أمام الزيادة فى أعداد الطلاب المقبولين، والنمو المتزايد فى أعداد التلاميذ فى الصفوف التالية، مع عدم تمكنها من إتمام خطة المبانى إلى الأخذ بنظام الفترة المسائية حتى صار ٣٨% من جملة فصول المرحلة الابتدائية تعمل لفترة ثانية، علاوة على ٢٠٠ فصل تقريبا تعمل فترة ثالثة، كما عمل بالفترة المسائية أيضا نحو ٥٠٠ فصلا بالإعدادى العام، و ٤٠ فصلا بالثانوى العام، و٤٢ فصلا بالثانوى الفني٠وذكر على مختار خيرى مدير شمال القاهرة فى مؤتمر التعليم، كما نشرت الأهرام فى ٦٤/١٠/١٨ أن المدارس الابتدائية فى القاهرة تعمل ثلاث فترات، والإعدادية فترتين لزيادة الضغط "وعدم وجود أماكن كافية، ونحن نزيد فى أعداد المقبولين، ولا نواجه ذلك بمبانى جديدة"٠ وتستمر سياسة التوسع فى الفترات المسائية، بتشجيع الوزارة، كما صرح بذلك حسن مصطفى وكيل الوزارة "للتخطيط" !! كما نشرت الأهرام فى ٦٥٠/٨/٢١ وشرح محمد سليمالن شعلان فى مؤتمر التعليم (الأهرام فى ٦٤/١٠/١٩) نظام الفترات مبينا سلبياته، مثل ضعف الإشراف فى الفترات المسائية، وقصور التوجيه الفنى،، واختصار وقت الدراسة والاستغناء عن بعضها، مع تعارض هذا النظام مع نظام حياة الأسر٠

٦- احتياجات المحافظات الجديدة، فقد أدى إنشاء هذه المحافظات واستقلالها بخدماتها عن المحافظات التى كانت تتبعها إلى تزويدها بعدد من نظار ومفتشين وإداريين وكتبة، وكان ذلك على حساب القوى العاملة فى الخطة التعليمية بالمدارس، مما لم يكن له تقدير فى الخطة٠

٧- قصور هيئات التدريس: إذ أدت زيادة عدد الفصول الجديدة بالتعليم الابتدائى عما كان مقدرا فى الخطة، ومد فترة الدراسة بمعاهد دور المعلمين والمعلمات إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث، ووفاء مصر بالتزاماتها نحو بعض الدول العربية والإفريقية بمدها بحاجتها من المعلمين إلى نقص شديد فى عدد المدرسين اللازمين للتعليم الابتدائى (٤، ٥، ٦، ٧، إبراهيم الشافعى)٠

٨- تكلفة المشروع: وضعت تكلفة المشروع على أساس متوسط تكلفة الوحدة فى السنوات السابقة لإعداد المشروع وطبقت أسعار الخامات والتجهيزات فى ضوء

الأسعار التى كانت سائدة قبل إعداد المشروع. وعند التنفيذ اتضح أن هذه الأسعار أقل من الواقع وأن الخدمة التعليمية الجديدة فى حاجة إلى مبالغ أكبر مما قدر لها حتى يمكنها أن تؤدى دورها كاملا، وساق حسن عباس حسن أمثلة على ذلك:

أ- تقدير قيمة التجهيزات اللازمة للتعليم الفنى وضع على أساس متوسطات السنوات السابقة لإعداد المشروع، بينما كانت وسائل الإنتاج سريعة التطور والتبدل بطرق وأجهزة ووسائل جديدة نتيجة التطور الصناعى الحديث، وهذه لا شك تحتاج إلى مبالغ أكثر مما قدرت.

ب- عملية تطوير الخطط والمناهج الدراسة والكتب والوسائل التعليمية.إلخ عملية مستمرة حتى بعد إعداد مشروع خطة السنوات الخمس وتكلفته. وقد أدى هذا التطوير إلى ارتفاع تكلفة الطالب سواء فى التجهيزات أو المصروفات الدورية، مما جعل التكلفة الموضوعة فى المشروع لا تمثل الواقع.وبهذا الصدد تستوقفنا تصريحات لحسن مصطفى وكيل وزارة التربية (الأهرام فى ٦٤/٧/٢٩) عن حركة لتطوير المناهج بحيث يدرس طلاب الثانوى العام لأول مرة كل ما يتصل بارتياد الفضاء والصواريخ والأقمار الصناعية، إلى جانب دراسة الذرة والإلكترونيات. كما سيدرس طلاب المدارس الصناعية أنواعا جديدة من الصناعات التى أدخلت فى الصناعة فى بلادنا لإعداد الفنيين للعمل فى هذه الصناعات، وستطور مناهج المدارس الزراعية بحيث يدرس الطالب كل ما يتصل بتطور الزراعة والتوسع الزراعى فى الصحراء وتنمية الثروة الحيوانية، وفى التعليم التجارى سيدرس الطلاب التشريعات الاشتراكية ونظم المؤسسات العامة ودراسات عن التأميم والقوانين الجديدة. كما تقرر أن يدرس جميع الطلاب نظم الاتحادالاشتراكى والدستور الجديد ومجلس الأمة والمفاهيم الاشتراكية.

ج- أعد مشروع إعداد معلمى المرحلة الابتدائية على أساس طاقة دور المعلمين والمعلمات الموجودة قبل إعداد المشروع والمدرجة فيه، وعلى أساس أن مدة الدراسة بهذه الدور ثلاث سنوات، ونتيجة للدراسات المختلفة فى شأن مستويات المدرسين بالتعليم الابتدائى طورت خطة الدراسة ومدتها فى دور إعداد المعلمين والمعلمات إلى أربع سنوات فى العام الثانى من

تطبيق الخطة الخمسية، ثم زيدت إلى ٥ سنوات فى العام الثالث، وقد أدى هذا إلى توقف تخريج هذه الدور لمدرسى المرحلة الابتدائية لمدة عامين دراسيين هما العام ٦٣/٦٤، ٦٤/٦٥، وهى الدفعات التى كانت تحتاجها مدارس التعليم الابتدائى فى تغطية احتياجاتها من المعلمين فى العامين ٦٤/٦٥، و ٦٥/٦٦

د- أعد مشروع السنوات الخمس فى ضوء وجود وزارة للتربية والتعليم تشرف على التعليم بمستوياته المختلفة بما فيها التعليم العالى، وأعد على أساس وجود أقسام ثانوية بأنواعها المختلفة ملحقة بالمعاهد العليا والكليات التى كانت تابعة لوزارة التربية والتعليم عند إعداد المشروع، وفى عام ٦١ أنشئت وزارة خاصة بالتعليم العالى وانفصلت موازنتها عن موازنة التربية والتعليم، وأصبح الأمر يتطلب اعتمادات إضافية لتكملة التجهيزات الخاصة بالأقسام التى كانت ملحقة بالمعاهد العالية لتحويلها إلى مدارس قائمة بذاتها. وقد لوحظت هذه الظاهرة بكثرة فى التعليم الفنى، وقد أدى هذا إلى تحويل بعض الاعتمادات المالية التى كانت مخصصة لتجهيزات المشروعات الجديدة لاستكمال تجهيزات هذه الأقسام عند فصلها. ولا شك أن كان لهذا أثره على مستوى تجهيز المشروعات الجديدة خاصة وأن المبالغ التى كانت مدرجة فى الأصل لهذه التجهيزات لم تكن كافية لمواجهة الموقف بالصورة المناسبة نتيجة اختلاف الأسعار من جهة وتطور هذه التجهيزات نتيجة التقدم الصناعى والزراعى والتجارى من جهة أخرى.

إن الفكر التخطيطى قائم أساسا على تجنب العشوائية فى العمل والتفكير، لكن مدارسة هذه الملاحظات السابقة، تبين لنا مع الأسف الشديد ان العقل العشوائ ظل محركا لبعض الأمور، صحيح أن بعض الجوانب كانت خارجة عن إرادة مسئولى التعليم، مثل البدء بالتخطيط للتعليم فى ضوء تعداد قديم للسكان مضت عليه أربعة عشر عاما، لكن من ناحية أخرى فإن كثيرا منها كان من مسئولياتهم مثل هذه التغييرات المتلاحقة بالنسبة لبرامج ومدة إعداد معلمى المرحلة الأولى.

الخطة الخمسية الثانية:

وفى مذكرة صادرة عن وزارة التربية والتعليم (على الآلة الكاتبة) بتاريخ ٦٣/٥/٢١، ذكرت أنه بناء على توجيه المجلس التنفيذى (الوزراء) بتاريخ ٦٣/٣/٤،

بشأن إعداد بيان بالأسس التى تبنى عليها الخطة الخمسية الثانية، وما تتطلبه من اعتمادات للمشروعات المختلفة، على أساس أن يتم ذلك خلال شهرى أبريل ومايو.

وتنفيذا لخطاب رئيس المجلس التنفيذى فى ٦٣/٣/١٨ بشأن البدء فى إعداد الخطة الثانية الخمسية، تمهيدا لعرضها على المجلس التنفيذى اعتبارا من سبتمبر ٦٣ حتى يمكن إعداد أوليات للمشروعات المختلفة، وتدبير الاعتمادات اللازمة.

واستفادة من الأسس التى قام عليها مشروع الخطة الخمسية الأولى، والصورة الواقعية للتنفيذ، فضلا عما استجد بطبيعة الحال من اتجاهات فى مجالات التربية والتعليم، وكذلك الاستفادة من توصيات هيئة التخطيط للتربية والتعليم فى اجتماعها الذى تم فى ٦٣/٢/٥ بشأن تطوير المرحلة الإعدادية، وفى ضوء ما استقر عليه الرأى فى إعداد مشروع ميزانية ٦٤/٦٣، ثم العرض على لجنة الوكلاء بوزارة التربية يومى ١٥، ١٦، من عام ٦٣، تم الاتفاق على مجموعة من الأساس تقوم عليها الخطة الخمسية الثانية.

والحق أنها لا تدخل فى معنى "الأسس" بمعنى الكلمة، فالكثرة الغالبة منها أرقام وإحصاءات، ومن هنا يكفينا بيان أمثلة مما جاء فيها مثل:

ففى التعليم الابتدائى، اقترح تحقيق الوصول بنسبة القبول من الملزمين فى جميع المحافظات إلى ١٠٠% فىعام ٧٠/٦٩، وهو الأمر الذى لم يحدث بطبيعة الحال، حتى بعد ذلك بربع قرن !!

واقترح أن يكون متوسط كثافة الفصل ٤٥ تلميذا بالنسبة للجمهورية، على أن يكون لكل محافظة كثافتها فى ضوء التوزيع الجغرافى للمدارس، وإمكانية مبانى المدارس القائمة، وعلى ألا تزيد كثافة الفصل عن ٥٠ تلميذا (لكنها زادت عن ذلك بالفعل فى بعض المناطق).

وأقرت الخطة الاعتماد على نظام الفترتين (بينما وصل حقيقة إلى ثلاث فترات) كحل ضرورى فى توفير الخدمة التعليمية فى هذه المرحلة لضمان استيعاب جميع الملزمين، ولتقليل النفقات والاقتصاد فى تكلفة تنفيذ الخطة.

وبشأن دور المعلمين والمعلمات، طالبت الخطة أن يسير نظام الخمس سنوات لحملة الإعدادية، جنبا إلى جنب مع نظام السنتين للشعبة الخاصة بحملة الثانوية العامة (مع ملاحظة أن تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ومن أعضائها السيد يوسف، وكما سيأتى، اقترح إلغاء نظام السنتين).

وبخصوص التعليم الإعدادى، فمنها أنه أملا فى الوصول به إلى مرحلة الإلزام فى المستقبل، اقترح أن يقبل بهذه المرحلة ما لا يقل عن ٢٦% من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى فى السنة الأولى من الخطة، ثم يتدرج فى الزيادة سنة بعد أخرى، وذلك عدا ما تستوعبه المدارس الإعدادية الخاصة بالمصروفات من المستجدين فى حدود إمكانياتها.

وفى أهرام ٦٥/٧/٢٠ ذكر السيد يوسف خطوطا عريضة لسياسته فى التعليم فى المرحلة التالية، حيث من المفروض أن تكون هناك خطة خمسية ثانية للتعليم:

- إعادة النظر فى مضمون قوانين التعليم لمختلف مراحله بما يكفل مرونة التطبيق وفق ظروف الحكم المحلى فى المحافظات.
- الاتجاه إلى تحويل بعض الإدارات إلى مؤسسات إنتاجية تتولى شئون الكتب والأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية والتغذية وغيرها.
- تعميم تجربة الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية، الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمرحلة الإعدادية لمساعدتهم على رفع مستواهم الاقتصادى واستكمال ثقافتهم العامة.
- التوسع فى التعليم الإعدادى (هكذا يقول كل وزير) وإحلال المدرسة الحديثة محل المدارس العامة والفنية باعتبارها وسيلة للمزج بين الناحيتين النظرية والعلمية.
- إدخال دراسات جديدة فى التعليم الثانوى بأنواعه أشارنا إليها من قبل على لسان وكيل الوزارة للتخطيط.

ومن المعروف، أن القدرة المالية للدولة كانت قد بدأت تئن تحت وطأة حرب اليمن، الأمر الذى كان لابد من تأثيره على مدى توافر التمويل اللازم للمشروعات والبرامج التعليمية، لكن شيئا من هذا لم يكن ليشار إليه فى أى مصدر رسمى تعليمى أو غير رسمى فى ذلك الوقت.

التخطيط للتعليم العالى:

وفى كتاب صغير صادر عن وزارة التعليم العالى عام ١٩٦٣، نجد شرحا لأسس تخطيط هذا التعليم، علما بأن الوزارة، كما أشرنا، أنشئت بعد أن بدأت الخطة الخمسة الأولى فى التنفيذ، فهل كان هذا تفكيرا من أجل اللحاق بالخطة الخمسية الأولى، أم

تمهيدا لما كانت النية منقعدة عليه لخطة خمسية ثانية ؟ الحق أننا لم نستطع أن نجد إجابة على هذا التساؤل فى ما توافر بين أيدينا من وثاق ومصادر ٠

وقد ظهرت الحاجة الملحة إلى دراسة تخطيط وتنمية القوى العاملة فى مصر، بعد أن ظهر عجز التعليم عن مواجهة الاحتياجات التى استلزمتها خطة التنمية، وعدم مناسبتها مستويات المهارات اللازمة لمواجهة مشروعات هذه الخطة (ص ٢٢)٠

ولم تكن هناك من قبل خطة كاملة لتوفير القوى البشرية اللازمة - كما ونوعا - لمختلف القطاعات، ولم يتعد الأمر القيام ببعض عمليات الحصر، على نطاق محدود، تتمثل فيما قامت به إدارة التعبئة، والمجلس الأعلى للعلوم، من حصر للكفايات العلمية فى الدولة (للجامعيين)، بالإضافة إلى عمليات الحصر التى قامت بها اللجنة المركزية للإحصاء، ومصلحة الإحصاء، ومصلحة القوى العاملة، وما قامت به وزارة التخطيط من إحصاءات لاحتياجات الوزارت٠

وظهر النقص فى هذه الجهود فى عدم حصرها لجميع الأفراد العاملين فى مختلف القطاعات، وعدم تركيزها على المهن ذات الأسبقية، وكان يغلب عليها الاتجاه إلى وضع الدرجات والميزانيات على أسس غير موحدة٠

ثم قامت اللجنتان الدائمتان للأفراد الفنيين والعاملين بحصر سريع لأفراد القوى العاملة فى القطاع العام فقط، وذلك لصعوبة إجراء مثل هذا الحصر فى القطاع الخاص فى الوقت القصير الذى قامت فيه بدراساتها، ومن ثم أمكن تسجيل ملاحظتين (ص ٢٣):

أولا - بنيت هذه الدراسة على تقصى حاجات القطاعات المختلفة بالاستفهام منها عن تلك الاحتياجات، وأن بعض هذه القطاعات كانت تغالى فى تقدير احتياجاتها، أو قد لا تستطيع إعطاء صورة واضحة عن احتياجاتها، لنقص الطرق الفنية، للتعرف على الإحصاءات المطلوبة، أو لعدم القدرة على توصيف الوظائف توصيفا يمكنها من التعرف على حقيقة الاحتياجات، وكل هذا ألقى بظلال شك على الأعداد التى قدرتها٠

ثانيا - فى بعض القطاعات، ذهب التقرير إلى تفتيت التخصصات المطلوبة إلى حد بعيد، وهذا التفتيت الكبير، والتفصيل الزائد لبيان المهارات المطلوبة، وإن كان يفيد فى مواجهة احتياجات التدريب السريع داخل المصانع نفسها، أو فى الممارسة الفعلية، إلا أنه من ناحية، بالنسبة لوضع السياسة التعليمية فإنه كان من الضرورى تجميع هذه التخصصات الدقيقة بحيث تعطى مجالات أوسع يشمل كل مجال منها عددا من هذه

التخصصات الدقيقة، بحيث تصبح هذه المجالات أساسا لإنشاء المعاهد، أو مراكز التدريب، أو الأقسام الدراسية التى تقدر على الوفاء بهذه الاحتياجات.

وقد أوضحت الدراسة أيضا (ص ٢٤) مدى إمكانيات التعليم من الأفراد الفنيين والعاملين حتى عام ٧٠ ومقدار العجز عن الوفاء بكل الاحتياجات فى كل من المهن الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات بوجه عام فى شتى مستوياتها، وعرضت خطة سريعة لتلافى هذا العجز تتضمن قيام المؤسسات المختلفة بتدريب أفراد المصانع والشركات للارتقاء بمستوياتهم إلى مجالات أوسع، وعلى أن تمول برامج التعليم فى هذا المجال بنسب معينة من أرباح الشركات والمؤسسات، وربط المعاهد القائمة بالمنشآت المختلفة المناظرة، والعمل على إلغاء التعليم الإعدادى الصناعى والتجارى، والاستفادة بإمكانياتها فى إنشاء مراكز تدريبية.

وفى عدد يوليو من عام ٦٤، نشر الدكتور محمد حسان وكيل وزارة التعليم العالى دراسة عن إطار مشروع الخطة الخمسية الثانية للتعليم العالى حيث أكد على عدد من الاعتبارات التى سعت الوزارة فى إقامة الخطة وفقا لها، وهى:

أولا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يتجه نحو تحقيق نموذج لهذا التعليم فى المستقبل، وهذا النموذج يقوم على أساس ترجمة أمينة لقيم المجتمع الجديد واتجاهاته وآماله، فنقطة البداية فى التخطيط الكفء ليست مجرد حساب ما هو قائم وما هو ممكن، وإنما هى أولا وقبل كل شئ رسم صورة المستقبل.

ثانيا - أن تخطيط التعليم العالى لابد أن يقوم على أساس دراسة حاجة البلاد الحضارة والمستقبلة من المتخصصين، وتقديرهم من حيث الإعداد والمستويات بأسلوب علمى.

ثالثا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون لمدى طويل، فذلك لا يضمن تحقيق نموذج التعليم المرجو فى المستقبل فقط، بل إنه كذلك يضمن نتائجه فى التطوير الاجتماعى وفى سد احتياجات البلاد - إذ أن التخطيط فى مجال التعليم لا يؤتى نتائجه خصوصا من الفنيين والأخصائيين إلا بعد فترة طويلة أطول من خطط التنمية المقابلة نفسها.

رابعا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون شاملا للجامعات والمعاهد العالية معا، فالتعليم العالى وحدة متكاملة ولا يمكن النظر إلى جانب منها دون حساب للجانب الآخر.

خامسا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون متكاملا مع تخطيط وزارة التربية والتعليم، حيث مراحل التعليم الابتدائي والإعدادى والثانوى بأنواعها المختلفة، فالتعليم فى كل الأحوال صورة واحدة، وهو فى مراحلها الأولى يؤثر بكمه وكيفه فى مرحلة التعليم العالى، كما أن التعليم العالى هو مصدر تغذية مراحل التعليم الأخرى بالقوى العاملة فيه.

سادسا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يراعى التوزيع الجغرافى، ذلك يعنى الإسهام فى تحقيق مبدأ تكافوء الفرص التعليمية، وفى التنمية الاجتماعية والثقافية فى الأقاليم، فضلا عن التخفيف عن الجامعات وتركز الطلاب فى عواصم الجمهورية.

سابعا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يضع فى الحساب بعد الكيف مثلما يضع بعد الكم، وهذا يعنى اتخاذ التدابير اللازمة لاستكمال أعضاء هيئات التدريس والموظفين والمعدات والمبانى بالكليات والمعاهد القائمة، ولإعداد هيئات التدريس والموظفين وتوفير المبانى والمعدات اللازمة للمعاهد والكليات الجديدة، كل هذا وفق معدلات سليمة. كذلك يعنى عمل حساب لبعد الكيف فى التخطيط للتعليم العالى وإعادة النظر فى سياسة الأجور والمرتبات والترقيات، وفى المناهج، وفى نظم القبول والدراسة والامتحان، وفى الخدمات التعليمية الإضافية، وفى إدارة المعاهد العالية ولوائحها وكل ما يؤازر فى جودة التعليم.

وأبرز الدكتور حسان أن من أهم ركائز تخطيط التعليم العالى، التمكين لمبدأ تكافوء الفرص، مع أهمية الوعى بأن تكافوء الفرص التعليمية ليس مجرد ترجمة لمبدأ تكافوء الفرص فى التعليم، وإنما هو كذلك طريق تحقيق تكافوء الفرص فى الحياة أمام المواطنين.

وإذا كان المجانية قد تقررت كذلك بالنسبة للتعليم العالى فى يوليو ٦٢ أسوة بالتعليم قبل الجامعى، فليس معنى هذا توفير تكافوء الفرص التعليمية بالكامل، فمجرد جعل التعليم مجانيا هو أول الطريق إلى تكافوء الفرص التعليمية فى المستوى العالى، وأقر بأن هناك خطوات أخرى ما زالت مطلوبة لبلوغ الشوط المناسب، ومن هنا فقد سعى إلى أن يحدد المعالم الآتية على الطريق الطويل لتكافوء الفرص أملا فى أن يتحرك بها التعليم العالى نحو المستقبل وتصبح جزءا من تكوينه:

١- توسيع فرص التعليم العالى أكثر مما هى عليه فى ذلك الوقت بحيث يستوعب هذا التعليم كل قادر عليه بحسب استعداده.

٢- تمكين العامل والموظف والجندى من الحصول على تعليم عال وفق مقتضيات الترقى فى العمل ووفاء بمطلب تحقيق الذات.

٣- عدالة فى توزيع الخدمات التعليمية على المستوى العالى وإيصالها إلى جميع المحافظات أو أكبر عدد منها على الأقل.

٤- العمل الدءوب المستمر على تقديم تعليم عال جيد يعمل دون "الضياع" ويحسن توجيه الطلاب ويمكنهم من النمو فى تخصصاتهم إلى الدرجة المطلوبة.

٥- توفير الخدمات التعليمية الإضافية من رعاية صحية ورياضية واجتماعية وتوجيه تعليمى ومهنى وخدمات مكتبية وتغذية وإسكان، خصوصا للطلاب ذوى المستوى الاقتصادى المحدود.

٦- القبول فى الجامعات والمعاهد العالية والكليات على أسس أوسع وأعمق وأدق من مجرد درجات فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية.

٧- إعادة النظر فى الحواجز التقليدية المصطنعة بين كليات الجامعة والمعاهد العالية ومراكز التدريب على أساس التكامل والاتصال والاستمرار فيما بينها، حتى لا يضار ذوو المواهب فى المعاهد العالية ومراكز التدريب بالذات.

بطبيعة الحال فلا جناح على من يرسم مثل هذه المبادئ الرائعة، لكن المشكلة كانت تكمن فى تصور أن مجرد رسم الأهداف والمبادئ يعنى أن تحريكا للواقع قد تم، فتلك دائما خطوة أولى، ومهمة، لكن بعدها تبدأ الخطوات الشاقة التى تدخل فى باب " الكد التعليمى "، وهو الجانب الذى كانت تشوبه ثغرات كثيرة، وهناك الحجة المعروفة المستمرة، أن ظروفا طارئة حالت بيننا وبين تنفيذ المطلوب، أو أن الإمكانيات لم تتوافر لنا، إلى غير هذا وذاك من علل أصبحت مكررة ومشهورة.

تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة:

وعندما كان زكريا محيى الدين رئيسا للوزارة أصدر القرار رقم ٦ لسنة ١٩٦٥ بتشكيل اللجنة الوزارية للقوى العاملة، برياسة د. محمد عبد القادر حاتم نائب رئيس الوزراء للثقافة والإرشاد القومى والسياحة، وعضوية:

السيد محمد يوسف وزير التربية والتعليم - المهندس محمد صدقى سليمان، وزير السد العالى - أنور سلامة، وزير العمل - د. محمد لبيب شقير وزير الاقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط - د. حسين محمد سعيد وزير التعليم العالى.

واختصت هذه اللجنة بالنظر فى تقديرات احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفة، وفى دراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله، واقتراح الوسائل اللازمة لكى تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العاملة بين الجهات المختلفة.

ونتيجة لعمل اللجنة صدر عنها أول تقرير شامل عن سياسة التعليم فى عهد الثورة، حيث لم يظهر لا من قبل ولا من بعد تقرير شامل، وإن كان المنظور الذى قام عليه التقرير منظور محدود للغاية، حصر المسألة فى أعداد من القوى العاملة تحتاج إليها قطاعات الدولة، ومن ثم ما يجب أن تقبله معاهد التعليم المتخصصة، وشئ بسيط عن سياسة كل قطاع، علما بأن الأجهزة الإحصائية لم تكن بتلك الدقة التى تتيح لها فرصة التعرف على الاحتياجات الحقيقية.

وقد وصف التقرير فى مقدمته ما شهدته مصر منذ قيام الثورة حتى صدور التقرير من سياسة تعليمية بأنها كانت تقوم على أساس "الباب المفتوح"، مع أن مهندس هذه السياسة، إسماعيل القبانى لم يضعها على هذا الأساس، ومن ثم فقد أكد التقرير على أنه يدعو إلى "ضبط" عملية الإقبال على التعليم وفقا لمنظور القوى العاملة، قال (مجلة الرائد، نص القرير، فى عدد يونيو ١٩٦٦):

"...وإذا كانت سياسة الباب المفتوح فى التعليم كانت تشغل إحدى الضروريات التى اقتضاها العدل لتحطيم الفوارق التى شلت فى الماضى فاعلية بعض فئات الشعب اجتماعيا واقتصاديا، ودعت إليها ضرورة تأكيد مبدأ تكافوء الفرص لشعب عانى من الظلم والتفرقة الاجتماعية بهدف رفع معنويات هذه الفئات لتقف على قدم المساواة مع غيرها ولتحمل عبء التنمية والتقدم، فإن المرحلة القادمة، بعد إزالة هذه العوائق تستلزم فى المقام الأول تخطيط السياسة التعليمية على النحو الذى يواجه حاجات المجتمع ويمضى فى اتجاه أهدافه".

وللأسف فإن التقرير لكى يبرر نهجه فى النظر إلى المسألة التعليمية، حصر النظر فى مدخلين شهيرين، كى يوازن بينهم، ويختار، لكن مزيدا من التأمل المتعمق فى كل منهما يمكن أن يجد الأدق من ذلك أن يقارن بين "المدخل الثقافى" للتعليم، ومدخل "القوى العاملة"، ذلك أن هذه بالفعل كانت نظرة التقرير، ولنتوقف عند المدخلين اللذين قارن بينهما:

الأول: "العلم للعلم"، وينظر إلى التعليم على أنه واجب إنسانى، فينبغى لذلك أن يتعلم الأفراد من أجل العلم ذاته، باعتبار أن التعليم حق من الحقوق الإنسانية بغض النظر

عما يقدمه للمجتمع من قوى عاملة، وأن التعليم يرفع من المستوى العام للمجتمع ويزيد من وعى الأفراد على نحو يمكنهم من اكتساب المهارات التى تساعدهم على الابتكار وحل مشاكلهم.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الأكثر تعلما سوف يحاولون من تلقاء أنفسهم العمل على نجاح وزيادة التنمية الاقتصادية.

الثانى: "العلم للمجتمع"، ويستهدف ربط التعليم ربطا كاملا بأهداف خطط التنمية الاقتصادية من حيث احتياجاتها من اليد العاملة اللازمة للقيام بأعباء هذه التنمية.

وكانت دول المنظومة الاشتراكية تتبنى هذه النظرة عند تخطيطها لسياسة التعليم، وخاصة فى المراحل التى تضطلع الدولة بأعباء التنمية باعتبار أنها أصلح الطرق لزيادة معدلات التنمية.

وقدم التقرير مجموعة من البراهين التى تبرر الاختيار الثانى، وهى:

أولا - أن اختيار الاشتراكية وسيلة وهدفا لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل يستتبع ضرورة الأخذ بمبادئ التخطيط السليم الذى يمنع تعريض الموارد المادية والبشرية للضياع أو توجيهها وجهات لا تعود على مجموع الشعب بالفائدة.

ثانيا - أن مسئوليات التنمية الاقتصادية التى ينبغى لها مواجهة الزيادة فى السكان تتطلب ضرورة إحكام سبل الإنفاق وتوقيتها توقيتا دقيقا حتى لا يوجه إنفاق مالى لخدمة غير محققة النتائج أو يمكن إرجاؤها لوقتها المناسب وذلك حتى لا تتعثر خطط التنمية الاقتصادية التى بدونها لا يمكن الاستمرار فى تقديم الخدمات أو التوسع فيها لصالح المواطنين.

ثالثا - أن تحقيق مبدأ الكفاية يتطلب فى المقام الأول أن يرتبط تخطيط التعليم - الذى يستنفذ جانبا كبيرا من الإنفاق العام - ارتباطا سليما وواقعيا باحتياجاتنا من الأيدى العاملة اللازمة لها مما يعوق من سرعة عملية التنمية.

رابعا - أن جعل أولويات استثمارات التعليم للدراسات العملية والمهنية والفنية هو الاستثمار الفعال الذى يعطى عائدا سريعا ومباشرا فى عملية التنمية الاقتصادية مما يؤدى إلى زيادة الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.

خامسا - أن تخريج الأعداد الزائدة على الحاجة يؤدى فى النهاية إلى التشغيل غير المتكافئ، مع قدرة الفرد وما حصل عليه من علم مما يؤثر على حسن نظام العمل ويخل بمبدأ تحقيق الكفاية فى الإنتاج.

سادسا- أن الدولة التى تعمل على توفير وتنسيق فرص العمل لكل قادر عليه من حقها أن تضع التخطيط المناسب للتعليم الذى يتمشى مع فرص العمل التى تتيحها خطط التنمية وظروف الإنتاج وتطور الخدمات فيه بحيث تقلل فرص التعطل بين الخريجين فى المراحل التعليمية.

ولنا أن نتساءل: إذا كانت السياسة الثانية هى التى تبنتها الدول الاشتراكية، فماذا كانت الدول الرأسمالية تتبنى ؟

من المؤكد أنها لم تكن تتبنى سياسة العلم للعلم، وإن كانت لم تقم سياستها على "التخطيط" بالمعنى الذى طبق بالدول الاشتراكية، ذلك أن مسألة العلم للعلم هذه كانت تمثل مرحلة تاريخية سابقة، وفى مصر صرح الرواد الأوائل الذين أقاموا الجامعة الأهلية بأنها قامت على أساس العلم للعلم، وبعد سنوات قليلة أفلست الجامعة، وانضمت للحكومة، لكى توجهها بما يعين الناس على مواجهة الحياة وما يعين المجتمع على التقدم، وقد تخلت معظم المجتمعات عن هذه الثنائية التى تقوم على منطق: إما أو !

ومن الملاحظ على المبررات السابقة، أنها تنظر إلى التنمية نظرة غاية فى الضيق تجعلها "اقتصادية" فحسب، بينما أثبتت التجارب أن هذا نظر قاصر، حتى بعد أن تنبه كثيرون إلى أهمية التنمية الاجتماعية، ثم كثر الحديث عن التكامل بينهما، استقر الرأى على مفهوم للتنمية يجعلها تنمية شاملة.

ولو شاء التقرير الدقة، لسمى المدخلين اللذين أراد الاختيار بينهما: المدخل الإنسانى، الذى ينظر إلى المتعلم باعتباره إنسانا وبين آخر يتعامل مع المتعلم باعتباره "سلعة"، وسلعة مادية بالدرجة الأولى.

ويتبين لنا هذا من تفرقته تفرقة مؤسفة بين العلوم الإنسانية، وإن لم يشر إليها، وبين العلوم العلمية والفنية والمهنية، فهو إذ يخص الثانية بالتقدير والأولوية، يحط بالتبعية من الأولى، بينما النظر العلمى الدقيق قد تبين له ان هذه التفرقة تفرقة مزيفة، فكليات التجارة على سبيل المثال تتصل اتصالا مباشرا بعملية التنمية فى مجالاتها الاقتصادية، وكليات الحقوق إذ تختص بالتشريعات والقوانين، فهى من ثم ضرورة الحياة العصرية التى تزداد تعقدا كل يوم، وحينما يتقدم المجتمع، وتتعقد العلاقات الاجتماعية، يبرز القانون لينظم هذه العلاقات.

وكليات الآداب، بها أقسام اللغات، هل نحتاج إلى بيان ضرورتها وأهميتها ؟ وفيها أقسام اجتماع تختص بدراسة المؤسسات والنظم والعلاقات الاجتماعية...وهكذا.

على أية حال فإن التقرير يشير إلى أن اللجنة اتجهت عند بحثها لتخطيط سياسة التعليم إلى الأخذ بمبدأ العلم للمجتمع، باعتبار أنه الوسيلة الفعالة لمواجهة الظروف الواقعية لمجتمعنا، مع عدم إغفال المطالب الأساسية والإنسانية التى أقرتها الثورة والتى تتخلص فيما يلى:

١- اعتبار التعليم الابتدائى أحد الحقوق الأساسية لتحقيق مبدأ تكافوء الفرص أمام جميع المواطنين

٢- فتح المجال أمام جميع المواطنين للانتقال من مرحلة إلى أخرى متقدمة حتى نهاية التعليم الجامعى دون أن تقف عقبات مادية فى طريقهم وعلى أسس متكافئة تسمح لكل من تؤهله قدراته العقلية لبلوغ أعلى درجات التعليم.

ويهمنا من هذا التقرير كذلك، ما وجهه من نقد للسياسة التعليمية التى كانت قائمة مستندا فى هذا النقد إلى أنه: "لما كانت طبيعة المرحلة الحالية تقتضى المصارحة التامة لمواجهة مشاكل السياسة التعليمية، فإن اللجنة تلاحظ أن النظام التعليمى وما أدخل عليه من تعديلات قد شابته بعض العيوب".

وقد حصرت اللجنة عيوب سياسة التعليم فيما يلى:

١- أن التوسع فى التعليم قد سار على نفس قاعدته القديمة فى اتجاه كمى دون أن يوجه بطريقة محكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فواجهت البلاد تخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة، كما واجهت نقصا فى تخصصات جوهرية

٢- أن سياسة المراحل التعليمية المختلفة ومشاكلها، لم يكن ينظر إليها نظرة متكاملة، فكانت كل مرحلة تدرس سياستها وتعالج مشاكلها فى حدودها الخاصة دون ارتباط بالمراحل السابقة أو اللاحقة، وقد أدى هذا إلى عدم التناسق بين شتى المراحل، فترتب على اتباع سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام تزاحم الطلاب على الجامعات بما لا يتناسب مع طاقتها، كما أثر ذلك فى اتجاه الطلاب نحو التعليم الفنى.

٣- أن توزيع تلاميذ المرحلة الإعدادية - وهى المرحلة التى يبلغ عندها الطلاب سن العمالة ويمكن توجيههم بعدها إلى المجالات المختلفة لإعداد القوى العاملة - كانت النسبة الكبيرة منهم تتجه إلى التعليم الثانوى العام (نحو ٤٣%) فى حين تتجه النسبة الأقل إلى التعليم المهنى والفنى (٢٤%) على الرغم من أن التعليم الفنى والمهنى يعتبر الأساس الضرورى لقيام اقتصادنا القومى، ولا يمكن أن يكون

تخريج الأخصائيين مجديا ما لم تتوافر الأعداد المناسبة من الفنيين والعمال المهرة والمتوسطى المهارة.

٤- أن غالبية الاستثمارات والإنفاق كانت تتجه نحو التعليم العام والنظرى، فى حين أن العكس هو المطلوب، وهو تحويل غالبية الإنفاق نحو التعليم الفنى والمهنى.

٥- أن التعليم العالى الفنى الذى أنشئ لتخريج طائفة الفنيين قد حول إلى تخريج الإخصائيين على المستوى الجامعى، وهذا أدى إلى الازدواج بين التعليم الجامعى والعالى، وزيادة الخريجين منهما مع نقص شديد فى تخريج الفنيين.

٦- أن طريقة إعداد العمال المهرة والمتوسطى المهارة ليست لها مكان مناسب على السلم التعليمى مع أهميتها الكبيرة فى النهضة الصناعية والاقتصادية.

٧- أن الطريق على السلم التعليمى لا ييسر للمتازين الذين ينهون دراستهم فى مراحل التعليم الفنى والمهنى استكمال دراساتهم بالتعليم الجامعى.

٨- أن إعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة لا ينهض على أسس واحدة تمكن من تحقيق الكفاية التربوية، إذ توجد مستويات ومؤهلات مختلفة بعضها مؤهل تربويا، وبعضها غير مؤهل، وكلها تعمل فى مجال التدريس، مما لا يحقق الانسجام الضرورى للعاملين فى هذا المجال.

٩- عدم مسايرة بعض البرامج الدراسية فى المراحل التعليمية المختلفة لواقع المجتمع ومشاكله، مع ما لوحظ من إسراف فى حجم الكتب وازدحام المقررات بمواد وموضوعات غير ضرورية، كذلك ما صاحب عملية طبع وبيع الكتب بالجامعات من تحول عن الأهداف العلمية إلى عمليات تجارية لا تخلو من استغلال.

١٠- أن الدولة تتكلف مبالغ كثيرة تنفق على الراسبين من الطلاب، فى مراحل التعليم المختلفة، إذ يتكلف الطالب فى المدرسة الإعدادية نحو ٢٥ جنيها، وفى المدرسة الثانوية نحو ٤٥ جنيها، ويتكلف فى الجامعات بين ١٠٠ و٢٥٠ جنيها فى العام.

١١- النقص الظاهر فى هيئات التدريس بالجامعات لازدحام الكليات وترك أعداد كثيرة من هيئات التدريس العمل بالجامعات.

١٢- قصور المعامل والأجهزة والمراجع العلمية الحديثة عن مواجهة الأعداد الكبيرة التى قبلتها الجامعات فى السنوات الأخيرة..

١٣- ما لوحظ من مشاكل نجمت عن الازدواج بين التعليم الجمعات والمعاهد العالية والتفرقة بين خريجى الكليات والمعاهد المناظرة.

وقد أدى ذلك كله إلى هبوط ملموس فى المستوى العام للطلاب بمختلف مراحل التعليم، خصوصا بين خريجى الجامعات.

أما ما اقترحه التقرير بخصوص رفع مستوى التعليم العام، فإنه بعد أن نوه بما صاحب النظام التعليمى من توسع كمى أدى مع شدة الإقبال على التعليم من جانب المواطنين إلى انخفاض المستوى العام للطلاب، أشار إلى أن اللجنة رأت أنه من الضرورى أن تستهدف خطة التعليم فى المرحلة التالية، العمل على تحسين ورفع مستوى التعليم العام بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوى العام والفنى، وفى هذا الاتجاه فقد أوصت بما يلى:

أولا: ضرورة العمل على تطوير البرامج والخطط بما يحقق أهداف الخطة المقترحة للتعليم، ويساير تطور المجتمع واتجاهاته.

ثانيا - إعادة النظر فى الكتب المدرسية فى مختلف مراحل التعليم بحيث تكون متكاملة ومتلائمة البرامج الجديدة ولمستويات الطلاب واحتياجات المجتمع، وأن تخلو المناهج والكتب من الحشو أو الإطناب أو الإفاضة فى غير حاجة.

ثالثا: أن يعاد النظر فى برامج وخطط معاهد المعلمين لتتجاوب مع الخطة الجديدة للتعليم بقصد رفع مستوى المعلمين، مع إقرار سياسة التدريب الدائم للمعلمين الحاليين بقصد تزويدهم بالتطورات الجديدة العلمية والفنية فى مجالات العمل.

رابعا: ضرورة المحافظة على المعدلات المقررة لكثافة الفصول من التلاميذ وألا يسمح بأى حال من الأحوال بتجاوز هذه المعدلات.

خامسا: إعادة النظر فى الأعباء التى يقوم بها المدرس، بقصد التخفيف مما يثقل عليه ويرهقه فى العملية التعليمية.

سادسا: إنشاء مراكز التربية لجميع مستويات التعليم العام للتوفر على البحوث المتصلة بالتعليم وطرقه ووسائله بقصد العمل على تحسينه لمسايرة التقدم العمرانى والحضارى وربطه بتطور المجتمع وأهدافه.

سابعا: العمل على توفير الأجهزة والمعامل والمكتبات والوسائل التعليمية بالقدر الذى يتناسب مع عدد الطلاب ويتيح لهم فرص ممارسة التدريب العملى وإجراء التجارب والتمارين العملية بأنفسهم، وخاصة فى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة.

ثامنا: إعادة النظر فى القوانين واللوائح والتشريعات المتصلة بالتعليم بما يحقق تطبيق السياسة التعليمية المقترحة.

تاسعا: العمل على أن تراعى البساطة التامة فى المبانى التعليمية، وبالأخص مبنى المدرسة الابتدائية، مع تشجيع المواطنين والهيئات الشعبية للمساهمة فى إنشاء هذه المبانى حتى يمكن توجيه ما ينفق على الإنشاءات غير الضرورية إلى توفير الأماكن الصحيحة الملائمة للعملية التعليمية.

ومن الملاحظ أن التقرير لم يفرق بين "فلسفة التعليم" و"سياسة التعليم" و"خطة التعليم" و "استراتيجية التعليم"، ولسنا فى مجال يسمح ببيان الفروق الدقيقة بين هذه المستويات، ولكن يكفى الإشارة إلى أنه فى مجال التخيير بين مبدأ العلم للعلم، والعلم للمجتمع، كان يحدد فلسفة التعليم، لكنه بعد ذلك اندفع يشير فى المقترحات السابقة، وأخرى سوف تلى، إلى تفصيلات ليست من مهام سياسة التعليم، على الرغم من عنونة التقرير بأنه يحدد سياسة التعليم، وهو فى الوقت نفسه، يكثر من الإشارة إلى أن ما يتناوله هو تخطيط للتعليم، وهو وصف لا ينطبق بالضبط على ما هو مكتوب، وربما لم تكن هذه التفرقة المنهجية واضحة فى تلك الفترة، وربما أيضا لما علمناه بعد ذلك من أن الشخصية المحورية التى كانت وراء كتابة التقرير ضابط مهندس تعلم فى إحدى دول المعسكر الاشتراكى وهو الدكتور عبد المجيد العبد، وإن كنا لا نستطيع أن نؤكد ذلك تماما.

وفيما يتعلق بالتعليم الجامعى فقد لاحظ التقرير أنه قد صاحب ظاهرة الإقبال الشديد على الجامعات وازدحام الكليات بالطلاب بأكثر مما لا تحتمله إمكانياتها ظاهرة أخرى تتمثل فى اتجاه عدد كبير من هيئات التدريس إلى قطاعات أخرى من العمل، وأن هذا أدى إلى ضعف مستوى الخريجين، الأمر الذى رأت اللجنة من الضرورى معالجته، وقد أوصت اللجنة فى هذا الشأن بتحديد أعداد القبول بالجامعات وضم عدد من المعاهد العليا إليها بقصد تخفيف ازدحامها بالطلاب، وبالإضافة إلى ذلك فقد اقترحت اللجنة المقترحات التالية:

أولا: التوسع فى إيفاد البعثات التى تخصص لهيئات التدريس بالجامعات وأن توضع خطة تحدد أوليات للتخصصات التى كانت تعانى نقصا شديدا بهيئات التدريس الخاصة بها، وأن تخصص حصيلة رسوم صندوق تمويل مشروعات تحسين العملية التعليمية، على النحو الذى سيأتى بيانه، بالإضافة إلى ما تخصصه الدولة لهذا الغرض.

ثانيا: الاستعانة ببعض الأساتذة الأجانب للعمل بالجامعات إلى أن تستكمل هيئات التدريس حاجتها بالبعثات وخاصة فى مواد اللغات.

ثالثا: تشكيل لجنة مشتركة تمثل فيها الجامعات والتعليم الثانوى والإعـدادى لـربط التعليم الثانوى بالتعليم الجامعى بهدف العمل على رفع مستوى التعليم الثانوى والنظـر فى برامج العلوم المختلفة فى مختلف السنوات والربط بينها ولتكون المواد التى تدرس مرتبطة بالدراسات الجامعية بغير تكرار لا تدعو إليه حاجة وحتى يمهد أمام الطالـب الجو العلمى الجامعى.

رابعا: تشجيع الدراسات العليا والعناية بها لتشارك فى إعداد هيئات التدريس.

خامسا: استكمال المعامل والأجهزة والمراجع التى تساعد على البحث العلمى ورفـع مستوى هيأت التدريس.

سادسا: تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع ومشاكل التطبيق، على أن تشكل لجنة فنية منبثقة من المجلس الأعلى للجامعات تمثل فيها القطاعات المستخدمة "رجـال الصناعة والزراعة والمشروعات" يتفرع منها لجـان متخصصـة لتطـوير المنـاهج ومتابعتها بهدف ربط هذه المناهج باحتياجات هذه الميادين ومجاراة ما وصلت إليه من تطور. مع الاهتمام باتساع قاعدة الدراسات العملية على الطبيعة فى الكليات العمليـة، وذلك بالتدريب فى المصانع والمزارع ليلم المتخرج بطبيعة الأعمال التى سيقوم بهـا بعد تخرجه، ومع العناية بصفة خاصة بالدراسات الاشـتراكية وتأصـيلها، ومشـاكل المجتمع وحلولها وعمل دراسات تحليلية مقارنة مع أنظمة مختلف الدول لبيان أهميـة التطبيق الاشتراكى وضرورته، وذلك سواء فى الدراسات القانونيـة أو الفلسـفية، أو الاقتصادية أو العملية.

واقترح التقرير **إنشاء صندوق لتمويل مشروعات تحسين العملية التعليمية**، ومـن تأمل بنود الاقتراح، يمكن أن نجد أنه خطوة مهمة على طريق مـا يسـمى " بترشـيد مجانية التعليم "، على أساس مبدأ عادل وهو أن خدمة المجانية لا ينبغى يتساوى فـى التمتع بها المجتهدون وغير المجتهدين. ولما كان هناك من الطلاب مـن تضـطرهم ظروف قاسية أو طارئة لعدم التوفيق فى الامتحان، اتجه الاقتراح إلى هـؤلاء الـذين يرسبون أكثر من مرة.

ومن هنا فقد رأى اللجنة أنه ما دامت الدولة قد فتحت الأبواب أمـام سـائر فئـات الشعب للتدرج على السلم التعليمى على مبادئ متكافئة، أن يتبع ذلك واجب يلتزم بـه الطالب الذى يتكرر رسوبه بغير أسباب قهرية، وذلك حفزا للطلاب علـى التحصـيل وللارتفاع بمستواهم العلمى، لهذا أوصت اللجنة بأن يسدد الطلاب الذين يرسبون أكثر من مرة فى كل مرحلة تعليمية بعد التعليم الإعدادى، رسوما لإعادة قيدهم مرة أخـرى

لمواصلة الدراسة تأسيسا على أن الطلاب بعد مرحلة التعليم الإعدادى يصلون إلى مستوى من النضج يمكنهم من تقدير المسئولية على أن توجه حصيلة هذه الرسوم إلى صندوق خاص لتحسين العملية التعليمية.

كذلك، فقد كان من المعروف أن يطلب عدد كبير من طلاب الدول العربية والدول الإفريقية والآسيوية الالتحاق بمدارس وجامعات الجمهورية العربية المتحدة، وكثيرا ما ترفض طلباتهم، لذا رأت اللجنة تنظيم هذه العملية على أساس تحديد عدد من المنح فى الدراسات الجامعية، وفى مختلف أنواع التعليم لتقديمها إلى الدول الصديقة، وفيما عدا هذه المنح، يسدد الطلاب من هذه الدول الرسوم التى تتناسب مع نوع الدراسة التى يلحقون بها بالنقد الأجنبى.

ومن حيث رفع كفاية المعلم واستقراره، أوصى التقرير بما يلى:

أولا: أن يفسح الطريق إلى الدراسات العليا على جميع المستويات التعليمية للمعلمين لرفع مستواهم العلمى عن طريق منح الممتازين منهم إجازة دراسية للحصول على مؤهلات أعلى فى التربية وفى نواحى تخصصاتهم وتيسير ذلك بشتى الوسائل.

ثانيا: نوهت اللجنة بأهمية تدريب العاملين فى ميدان التربية من أجل رفع الكفاية الإنتاجية ولتوفير الفرص أمامهم لتتبع التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى كانت تمر بها مصر.

ثالثا: أن تراعى رغبات المعلمين عند التعيين أو عند الترقية بالنسبة للأماكن التى يرغبون فى العمل بها بحيث تكون هذه الرغبات الأساس الأول لتحديد مكان العمل كلما كان ذلك ممكنا لما يحققه الاستقرار المكانى من راحة نفسية كبيرة خاصة بالنسبة للمدرسات، إذ لاحظ التقرير أنه يتم تعيين ذوى المجموع العالى بالقاهرة مما يحرم الأماكن النائية منهم ويبعد أعدادا كبيرة منهم من موطنهم الأصلى.

ومن أخطر ما يمكن ذكره بهذا الصدد، نص اقتراح التقرير فى البند (٣٦) من التوصيات العامة الخاصة بالمعاهد العليا: "توصى اللجنة بالنظر فى تصفية كلية التربية بعد الانتهاء من فترة الانتقال للنظام المقترح اكتفاء بتخريج المعلمين اللازمين من كليات الآداب والعلوم بعد تطويرها، وللاستفادة من هيئات التدريس بكلية التربية لسد النقص فى تدريس المواد التربوية بكليات الآداب والعلوم والمعلمين" !

وكان التقرير قد عرض اقتراحين خاصين بكليات الآداب:

الأول - يوصى بتطوير الدراسة بكليات الآداب بوضعها القائم اعتبارا من العام الدراسى التالى لصدور التقرير، وذلك بأن يوجه الطلاب الذين سيلحقون بها إلى إحدى الوجهتين التاليتين:

أ- تنصرف إلى دراسة الآداب البحتة طبقا لاحتياجات البلاد من التخصصات المختلفة، أو:

ب- تنصرف إلى دراسة تؤدى فى النهاية إلى إعداد المدرسين المطلوبين لتدريس اللغات والمواد الاجتماعية والثقافية، على أن ينسق القبول فى التخصصات المختلفة بالاتفاق بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم.

وفضلا عما تصورته اللجنة من أن هذا التطور يحقق الهدف المطلوب من توجيه طلاب الآداب نحو التدريس أو الآداب البحتة بالقدر الذى تحتاجه البلاد، فإنه - وفقا لهذا - يمكن الاستفادة بالإمكانيات المتوفرة بالجامعات من هيئات التدريس لخدمة الهدفين، كما أن الاتجاه إلى تخصيص كلية واحدة للآداب البحتة، كما سيلى فى الاقتراح الثانى يؤدى إلى مركزية تدفع الطلاب الراغبين فى هذه الدراسات إلى كلية واحدة.

الثانى - يوصى بتخصيص كلية واحدة لتخريج الخريجين للآداب البحتة وأن تخصص باقى كليات الآداب بتخريج المدرسين بحيث تمنح الليسانس فى الآداب والتربية معا، وذلك حتى لا تتشتت رغبات الطلاب إذا بقوا فى كلية واحدة تنتهى الدراسة بها إلى تخريج نوعين مختلفين من الخريجين ولملافاة صعوبات التدريس لكلا النوعين طوال سنوات الدراسة لتباين الهدف.

كان الهدف واضحا، ألا وهو إلغاء كليات الآداب، وتسييد نمط كلية المعلمين، وهو الهدف الذى روج له البعض قبل صدور هذا الاقتراح سنوات، ففى أحد أعداد صحيفة المساء فى عام ١٩٥٧ حمل المانشيت الرئيسى باللون الأحمر: اقتراح بإلغاء كليات الآداب ! لقد كان العسكريون - فيما يبدو - غير مقتنعين بهذا النوع من الدراسة !

وكرر التقرير اقتراحه بما تصوره تطويرا لكليات الآداب، كذلك بالنسبة لكليات العلوم، وكان ذلك أمرا عجبا حقا، فإذا كان مفهوما كراهية العسكريين لدراسة الآداب، وإن لم يكن مقنعا، فكيف يمكن فهم هذه النية لاغتيال كليات العلوم ؟ التفسير الذى قدمه التقرير قائم على القياس الكمى، والذى يصعب تصديق قيامه على أسس تنبوئية سليمة، ألا وهو أن مصر لن تحتاج طوال السنوات من ٦٥-٧٠ الأعداد التى تخرجها كليات العلوم، والتى اقتصر تصوره لها أيضا على العمل بالتدريس !!

كذلك أوصى التقرير بضم كليات المعلمين القائمة حتى عام ٦٥ إلى الجامعات.

ولما كان من الضروري ربط مراحل التعليم ببعضها والتنسيق الدائم بين خططها وبرامجها وأهداف التنمية، فإن اللجنة أوصت بتشكيل مجلس أعلى أو لجنة تختص بما يلي:

١- التنسيق بين مراحل التعليم المختلفة فيما يختص بسياسة القبول بكل مرحلة ولتحقيق الأهداف المرتبطة بالسياسة التعليمية المقترحة.

٢- دراسة برامج كل مرحلة وتقديم المقترحات الخاصة بتطويرها لربطها بأهداف هذه السياسة.

وتستعين هذه اللجنة لتحقيق الغرض من تشكيلها باللجان الفرعية المتخصصة التى يمثل فيها، بالإضافة إلى المختصين فى قطاعات التعليم المختلفة ممثلون عن القطاعات المستخدمة للخريجين فى مجالات الصناعة والزراعة والاقتصاد وغيرها من المشروعات.

كذلك رأت اللجنة أنه نظرا للأهمية الكبرى التى تعلقها البلاد على التعليم الفنى والمهنى فى مجال التنمية، ولما كانت نسبة هذا التعليم ستبلغ ٧٠% طبقا لتوصيات اللجنة، ولما كان من الضرورى ملافاة ما حدث من انعزال التعليم الفنى عن التطور التكنولوجى فى مجالات العمل المختلفة، ولربط مراحل التدريب المهنى بالتعليم الفنى على مستوياته المختلفة، فقد أوصت اللجنة بتشكيل لجنة أو مجلس أعلى لتنسيق شئون التدريب المهنى والتعليم الفنى، على أن تختص بالتنسيق بين الاحتياجات اللازمة لخطة التنمية وسياسة وبرامج التدريب المهنى والتعليم الفنى، وتعمل على ربط البرامج والخطط بتطور المشروعات المختلفة.

وفى نهاية التقرير أوصت اللجنة بمجموعة من التوصيات العامة، مثل:

١- إقرار السلم التعليمى التالى: ابتدائى "٦ سنوات" - إعدادى "٣ سنوات"، وبعد المرحلة الإعدادية يجرى توزيع الخريجين على النحو التالى: ٣٠% لمراكز التدريب القصير وأعمال البيئة، ٢٥% للمدارس الثانوية الفنية ومراكز التدريب المهنى، ٢٠% للمدارس الفنية المتخصصة، ٥% معلمين ابتدائى، ٢٠% للمدارس الثانوية العامة، فالجامعات والتعليم العالى.

٢- المحافظة على نسبة الاستيعاب التى كانت قائمة بالتعليم الابتدائى وهى ٨٠%، مع مراعاة ما تتطلبه مواجهة زيادة السكان من توسع.

٣- النزول بكثافة الفصل الواحد فى المدرسة الابتدائية إلى ٤٠ تلميذا على الأكثر مع ضرورة التزام هذا العدد (وهو الأمر الذى حدث عكسه فى السنوات التالية).

٤- الاحتفاظ بالتعليم الإعدادى العام بمستواه وخططه القائمة ليكون حدا تتفرع عنده التلاميذ إلى نواحى التخصص التى تتطلبها حاجة البلاد.

٥- إنشاء مدارس فنية متخصصة (صناعى وزراعى، وتجارى) مدة الدراسة بها ٥ سنوات بعد الإعدادية لتخريج الفنيين اللازمين للمشروعات المختلفة.

٦- الفصل بين المدرسة الفنية الصناعية والمدرسة الفنية المتخصصة الصناعية لاختلاف وسائل إعداد كل من الفئتين اللتين تخرجهما.

٧- امتداد المدارس الثانوية الفنية الزراعية والثانوية الفنية التجارية لمدة سنتين لتخريج الفنيين اللازمين فى هذين المجالين استنادا على أن هناك أساسا عاما من العلوم المشتركة بين الفئتين اللتين تخرجهما.

٨- لتيسير قبول المتخرجين من المدارس الثانوية الفنية ومن المدارس الفنية المتخصصة، بالكليات المناظرة بالجامعات، أوصى بإعداد برنامج إضافى خارج خطة الدراسة الساسية بهذه المدارس يتضمن المواد التى تمكن من زيادة فرص النجاح للطلبة الراغبين فى دخول الجامعات، مع توزيع هذه المواد على سنوات الدراسة (٣ سنوات فى الثانوى الفنى، ٥ فى الفنى المتخصص).

نقد سياسة إعداد المعلم:

من الخطوات المهمة بالفعل أن يجتمع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس، فى ٦٦/٤/٢٥ للنظر فى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ويصلوا إلى رأى دونوه فى مذكرة صدرت فى مايو من العام نفسه.

لكن السؤال الذى نطرحه: ترى، لو لم يقترح التقرير تصفية كلية التربية، هل كان أعضاؤها سيهبون لمناقشة التقرير ؟ بطبيعة الحال قد يكون من الصعب العثور على إجابة، لأن هذا مما يدخل فى باب النوايا، لكن مما له دلالة حقا أن مذكرة كلية التربية اقتصرت فقط على قضية إعداد المعلم، صحيح أنها هى المختصة الرئيسية بهذه القضية مما يحتم عليها أن تكون قضيتها الأولى، لكننا نتساءل أيضا: أو ليست سياسة التعليم من المهام الفكرية الأساسية للكلية أيضا ؟ فلم لم يمتد الاهتمام إلى مناقشة بقية جوانب هذه السياسة ؟

كان تقرير اللجنة، بصدد إعداد معلم المرحلة الأولى قد اقترح إلغاء دور المعلمين التى تقبل الطلاب لمدة عامين بعد الثانوية العامة والاعتماد على دور المعلمين التى تقبل طلابا بعد الحصول على الشهادة الإعدادية ولمدة خمس سنوات، وقد أخذت الكلية على هذه السياسة الملاحظات التالية:

- حصيلة الشهادة الإعدادية من الثقافة ضئيل جدا، كأساس يبنى عليه إعداد المعلم. وفضلا عن ذلك فإن التجارب قد أجمعت على أن قدرة الطالب على الإفادة من العلوم التربوية والنفسية تزداد كلما اعتمدت هذه الدراسة التربوية والمهنية على قاعدة قوية وعميقة من التكوين العلمى والثقافى العام، وهذا يجعل الشهادة الثانوية الحد الأدنى من الإعداد الثقافى والعلمى اللازم لإعداد معمل المرحلة الأولى.
- ثم إن اقتراح اللجنة يخالف ما وضعته هى من أسس إعداد المعلم وهو "وجوب إفساح الطريق إلى الدراسات العليا على جميع المستويات التعليمية للمعلمين لرفع مستواهم". فالشهادة الإعدادية لا يقبلها أى معهد من معاهد الدراسات العليا وكلياتها، خصوصا وأن المراتب الأعلى من معاهد إعداد المعلمين ستكون بحكم اقتراح اللجنة فى إطار الجامعة، فعلى هذا الأساس يجب أن يكون معلم المرحلة الأولى حاصلا على الثانوية العامة مقدما ليمكنه الالتحاق بالمعاهد الأعلى (لم يراعى هذا فيما بعد، وسمح لخريجى دور المعلمين بالالتحاق بكليات التربية!).
- ومن الناحية الاقتصادية، فإذا كانت تكلفة تلميذ المدرسة الثانوية ٤٣ جنيها، بينما تكلفة تلميذ دور المعلمين ٨٦، لذلك فإن ما يتكلفه كل تلاميذ الثلاث سنوات الأولى يكفى لتعليم ضعف هذا العدد فى المدارس الثانوية.

وأما بخصوص إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية، فقد لاحظت مذكرة الكلية نفس ما لاحظناه نحن على كافة جوانب التقرير فى مختلف المسائل التعليمية التى عرضها، مراعاة الأعداد فقط، وهى السمة العامة على التفكير التعليمى فى هذه الفترة بفعل كثرة الحديث عن التخطيط والخطط التنموية، حيث غلب الجانب الكمى على الجوانب الكيفية. فمع التسليم بأهمية التقديرات العددية فى التخطيط التعليمى، فإنه من المسلم به أيضا أنها ليست الاعتبار الوحيد ولا الاعتبار الأهم، بل إن نوع إعداد الأفراد وكفايتهم لمهنتهم وما يتصل بذلك من الاعتبارات العلمية والفنية يأتى فى المقدمة، ثم تصاغ هذه المقتضيات فى أنسب الأوضاع التى تحقق فوائد جانبية.

وشككت مذكرة الكلية فى هذا الاعتماد المفرط على التقديرات العددية مؤكدة – وفقا لظروف هذه الفترة – أنه لا يمكن أن توجد تقديرات عددية دقيقة فى أى ميدان من ميادين الحياة، وإنما التقديرات العددية كلها تقريبية وتقديرية وخاضعة لظروف الفرد والمجتمع، بل إنها خاضعة للطوارئ الطبيعية التى لا سلطان للإنسان عليها.

وهذا حق لا ريب فيه، فقد وضعت خطة خمسية فى مصر منذ عام ٦٠، ثم اندلعت حرب اليمن عام ٦٢، أفلم تبتلع الكثير من الموارد المالية التى تؤثر فيما وضع من تقديرات ؟ وهذه التقديرات التى حملها تقرير اللجنة، لم يدر أنه بعد عام واحد سيهب إعصار الهزيمة الذى يلتهم ما يصعب حصره من موارد البلاد، مما لابد أيضا أن يؤثر بالسلب على كل ما تم تقديره !

أما بخصوص مقترحات تقرير القوى العاملة، فمما عابته مذكرة كلية التربية عليه:

- الاقتراح الخاص بتخصيص كليات علوم أو آداب بذاتها لتخريج العلميين والأدبيين، وكليات أخرى لتخريج المعلمين، يؤدى إلى فرقة بين كليات العلوم بعضها البعض، وكذلك بين كليات الآداب بعضها البعض، كما أنه يتعارض مع ما يحتمه تطورنا العلمي والتكنولوجي والاجتماعى من زيادة العناية بالعلوم والآداب، هذا فضلا عن أن تخصيص كلية واحدة فى القطر كله للعلوم البحتة، وأخرى للآداب البحتة، يتنافى مع مبدأ ديموقراطى هام وهو تكافوء الفرص التعليمية الذى أخذ مجتمعنا يتيحه على النطاق الجغرافى فى مختلف أنحاء الجمهورية، وتعددت الجامعات تحقيقا له.
- بخصوص اقتراح تصفية كلية التربية على أساس قيام الآداب والعلوم والمعلمين بإعداد المعلم، لم ينتبه إلى أن كلية التربية تقوم إلى جانب إعداد المعلم بوظائف أخرى أساسية فى البحث العلمى، وإعداد القادة اللازمين لمختلف مجالات العمل التعليمى، وإعداد الباحثين فى ميدان التربية على مستوى الماجستير والدكتوراه، ونشر الفكر التربوى وتقديم الخدمات الاستشارية الفنية للجهات المعنية، والقيام بالتجارب التربوية، وهى تقوم بهذا كله على مستوى الجمهورية، وعلى الصعيد العربى والإفريقى والآسيوى.
- كذلك لم ينتبه التقرير إلى أن كلية التربية بنظامها القائم وقتها كانت هى الكلية الوحيدة التى تستطيع أن تستوعب " الفائض " من خريجى كليات الآداب والعلوم ممن تحتاجهم البلاد فى مهنة التعليم فى السنوات القليلة التالية.

وإذا كان الاقتراح الخاص بتصفية كلية التربية قد أفزع هيئة التدريس بالكلية جميعا، حيث لم يكن يوجد غيرها، وعلى رأسهم العميد، الدكتور أبو الفتوح رضوان، فقد أخذوا يتدارسون فى كيفية مواجهة هذا الخطر. هنا ذكر الراحل د. أحمد حسن عبيد، أن له طريقا للاتصال بزكريا محيى الدين رئيس الوزراء للتفاهم معه على الأمر، وبالفعل أخذ موعدا للعميد مع رئيس الوزراء، فلما بدأت المقابلة، فوجئ الدكتور أبو الفتوح بزكريا محيى الدين يرحب به ترحيبا حارا لم يتوقعه، إلى درجة المعانقة، وبادر زكريا بتفسير الموقف قائلا لأبى الفتوح أنه كان تلميذا بمدرسة فاروق الأول الثانوية (إسماعيل القبانى الآن)، حيث درس أبو الفتوح له مادة التاريخ !

ولما سأله عن غرض المقابلة ذكر له عميدنا مسألة التوصية المحزنة، فإذا برئيس الوزراء، يوافق فى التو واللحظة على أن تستبدل عبارة " تطوير كلية التربية " بعبارة " تصفية كلية التربية "، وهكذا فى دقائق تقل عن أصابع اليدين !!

لم يُعد عرض التوصية الجديدة على اللجنة الوزارية أو أى متخصصين كانت تستند إليهم لدراسة وجهة نظر كلية التربية، وإنما حسمت المسألة عن طريق العلاقة الشخصية البحتة..وهكذا أمور عدة عندنا بكل أسف شديد !

البعد العروبى:

إذا كنا قد بينا فيما قبل التوجه العروبى لثورة يوليو منذ سنواتها الأولى، فقد كان من الطبيعى أن ينعكس ذلك على سياسة التعليم، ومن مظاهر هذا ما كان يتم توقيعه من اتفاقيات وحدة ثقافية بين مصر وهذا البلد أو ذاك من البلدان العربية.وكانت تلك الاتفاقيات، فيما بدا بعد ذلك تحركها المشاعر والطوارئ السياسية، ولا تبنى على الدراسات المنهجية العلمية الصادرة من قلوب مخلصة، ونوايا يطمأن إلى صدقها، ومن هنا فإن هذه الاتفاقيات لم تبارح الحبر الذى كتبت به، إلا بعض الوقت، حتى تعود الأمور إلى سابق عهدها وربما ما هو أسوأ منه ! لو كان الساسة قد خلصت نواياهم حقيقة لكانوا قد أدركوا أن "الوحدة الثقافية" هى بالفعل الأساس المنطقى والصلب الذى يمكن أن يوفر أقرب قدر ممكن من وحدة الأهداف والسياسات أو على الأقل تقاربها وتكاملها.

من هذه الاتفاقيات التى وقعتها ثورة يوليو، الاتفاق الذى عقد بين حكومة المملكة الأردنية الهاشمية، وحكومة الجمهورية السورية، وحكومة جمهورية مصر فى ٢٥مارس ١٩٥٧. ومن المعروف أن ما كان يتم تحت لافتة " الثقافة " كان يركز

أساسا على المسألة التعليمية، وبطبيعة الحال فمفروض أن ما تحمله الاتفاقية من فكر يمثل سياسة لدى الدول الثلاث لا مصر وحدها.

كان أبرز ما حمله الاتفاق من فكر تأكيده على "لما كان التعاون فعالا فى إرساء قواعد.. الوحدة العربية ونموها، كان على الدول العربية أن توليه من العناية ما يعدل أهميته وأثره"، وكان من الضرورى أن يقتضى هذا نهجا يُتبع، من خطواته:

١- تبادل المدرسين، وذلك بوضع برنامج سنوى لتبادل جماعات من المدرسين والعلماء فى المواد التى يتفق عليها، ويحدد الهدف من كل تبادل، وتوضع على أساس ذلك قواعد اختيار المدرسين الذين يجرى تبادلهم.

٢- المؤتمرات: اقترح وضع برنامج للمؤتمرات التربوية بين الدول المتعاقدة لحل ما قد يطرأ من مشكلات، مع إمكان أن يدعى إلى هذه المؤتمرات رجال التربية فى الدول العربية الأخرى كمراقبين.

٣- التدريب، وضع برنامج دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين العرب فى مختلف المواد، وتقام هذه الدورات فى أى مكان يقع عليه الاختيار، ويستفاد فى هذا السبيل من الدورات التدريبية التى كانت تقوم بها أية دولة من الدول المتعاقدة، ومن الخبرات التى تمت فيها.

٤- الرحلات: تنظم رحلات للمعلمين والمدرسين والطلاب بين الدول المتعاقدة على أوسع نطاق ممكن.

٥- قبول الطلاب فى الجامعات: تعمل وزارات التربية والتعليم على أن تيسر القبول بجامعات بلادها لطلاب البلاد المتعاقدة، وعلى أن تخصص لهم فى كل سنة نسبة معينة من الأماكن يتفق عليها مع الجامعات، قبل بدء السنة الدراسية، مع مراعاة حاجة كل بلد وعدد المتقدمين منه.

وحملت ملاحق الاتفاق على توجيهات وخطط فى التعليم العام كما جاءت فى الحولية الثقافية السادسة لساطع الحصرى (ص ٧٠):

فبالنسبة لأهداف التعليم الابتدائى كان التوجيه أن تكون الدراسة عامة لا تجنح إلى التخصص وإنما تدور حول موضوعات قومية واجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية وثيقة الصلة بحياة التلميذ من ناحية ومتمشية مع ميوله وقدراته من ناحية أخرى، وهذه الموضوعات تغطى الساسيات المعروفة مثل: التربية الدينية واللغة، والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والتربية الرياضية والتربية الفنية، وتشمل الرسم والأشغال العملية، والتربية الموسيقية.

وبالنسبة للمرحلة الإعدادية، فهى مرحلة وسطى، لها برامجها التى تمهد للدراسة الثانوية العلمية أو الفنية، ومن هنا أوجب الاتفاق أن يزود تلاميذها - كل على حسب ميوله - بأنواع من الخبرات والمهارات العقلية واليدوية التى تناسب سنه ومستواه الفكرى ونوع التخصص الذى يرغب فيه، وعلى هذا أوجب على منهاج هذه المرحلة أن يقوم على تهيئة الوسائل التى تكشف على استعدادات التلاميذ وميولهم، ويكون تطبيقها مؤديا إلى تنمية هذه الاستعدادات والميول، وتوجهها الوجهة الصحيحة. وكذلك ضرورة أن تعنى هذه المناهج بتزويد الطالب بالمعلومات الأساسية التى يحتاج إليها فى حياته العملية بعد هذه المرحلة، وفى دراسته الثانوية إن هو تابع هذه الدراسة.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية، فلما كان هناك كثير من تلاميذها يقف بهم تعليمهم عند نهاية هذه المرحلة ولا يواصلون الدراسة فى الجامعة أو غيرها من المعاهد العليا، أصبح من واجب المدرسة الثانوية أن توفر لتلاميذها الفرص اللازمة للتدريب على العمل فى الحياة العامة، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية، واجهوا تلك الحياة مزودين بإعداد سابق مناسب وبخبرات عملية نافعة.

ونص على أن من أهدافه: "أن يتجه إعداد المعلم فى البلاد العربية إلى تكوين مرب مؤمن بالقومية العربية وقادر على أن يبثها فى نفوس تلاميذه"، وكذلك: "أن تتضمن المناهج تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأحوالها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأن تعنى بتقوية الروح القومية عن طريق دراسة تاريخ أبطال العرب وعلمائهم، وكتابهم وفلاسفته ومربيهم، وما أفاده العالم ممن هؤلاء".

وأورد الاتفاق مجموعة من التوصيات الخاصة بإعداد المعلمين، نذكر منها (ص ٨٤):

١- تتعاون البلاد العربية المتعاقدة معا فيما يتعلق بإعداد المعلم، وذلك عن طريق تبادل المدرسين لطلبة المعاهد فى أحد البلاد أن يستكملوا دراساتهم فى بلد آخر حتى يتم إعدادهم.

٢- تتبادل البلاد العربية المتعاقدة حلقات دراسية للمعلمين فى المراحل المختلفة يقفون فيها على أحوال كل بلد وتطوره، ونهضته والاتجاهات الجديدة فى التعليم فيه، وتنظم لهم زيارات للمدارس والمؤسسات الاجتماعية وغيرها.

٣- تعقد ندوات دورية تضم ممثلين للبلاد العربية ممن يشتغلون فى ميدان إعداد المعلمين فى هذه البلاد يتدارسون فيها مسائل التربية والتعليم وخدمة المجتمع.

٤- تتكون لجنة مشتركة من وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لوضع مناهج إعداد المعلمين للمراحل المختلفة، على أن تتنقل هذه اللجنة بالبلاد العربية المتعاقدة وتزور بعض دور المعلمين حتى يكون عملها قائما على أساس الواقع.

٥- يشرع فى العمل على توحيد المصطلحات فى مواد الدراسة العملية والعلمية والتربية وعلم النفس، وتكون هذه خطة للدراسة فى معاهد إعداد المعلمين للمدارس الابتدائية يمكن اتباعها مع مراعاة المرونة التى تقتضيها الظروف والحاجات الخاصة بكل بلد.

ورأى نص الاتفاق (ص ٩٦) أنه لما كان توحيد مناهج التربية والتعليم يستهدف تحقيق غاية عربية وطنية تمكن الوطن العربى الكبير من دعم كيانه واستعادة أمجاده، ولما كانت مواد التربية الاجتماعية والوطنية من أولى المواد التى تؤثر تأثيرا فعالا فى تنمية المفاهيم الاجتماعية وخدمة الأغراض التى يستهدفها الوطن العربى الكبير أصبح توجيه هذه المواد التوجيه العربى من أهم الأمور التى وجب استهدافها.

ونبه الاتفاق إلى أن هذا ليس معناه أن الأمة العربية لا تقدر النزعة الإنسانية العالمية بمعناها الواضح وإنما المراد التركيز على الجانب الإنسانى العربى نظرا لظروف بلادنا فى الوقت الحاضر دون أن نغفل الجانب الإنسانى الكبير بحيث نعنى أول ما نعنى بتاريخنا وبظروف بلادنا الجغرافية وبعلاقاتنا وأنظمتنا، على أن يأتى العالم فى نطاقه الجغرافى أو التاريخى فى المرتبة الثانية.

كذلك أظهر الاتفاق وعيا بأن توجيه المناهج التوجيه العربى لا يعنى بالضرورة إهمال التنوع الموجود بين أجزاء البيئة العربية إذ أن هذا التنوع مفيد فى حد ذاته، وضرورى فى الوقت نفسه، وهو مصدر قوة وأساس هام من أسس التكامل القائم فى البيئة العربية، فإذا درسنا الشام أو مصر فنحن لا ندرس قطرا بذاته وإنما ندرس جزءا من كل، وكذلك الحال فى التاريخ، إذ أوجب أن يكون مفهوما عند التلاميذ أن ظهور فكرة الانفصال ونشوء الدويلات المحلية فى التاريخ الإسلامى كان ظاهرة من ظاهرات الضعف ومظهرا من مظاهر أطماع الأمراء المحليين، الأمر الذى هدد وحدة الوطن العربى فى العصور الماضية.

كذلك، وقعت حكومة الجمهورية العراقية، بعد قيام ثورة ١٤ يوليو ٥٨، مع الجمهورية العربية المتحدة ميثاقا للوحدة الثقافية فى ١١/٢٧ من عام ٥٨، قام على أساس " استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية. وإيمانا بأن وحدة

الفكر والثقافة أساس لوحدة الشعب العربى فى كل مكان، وتثبيتا لأركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها فى الجنس أو المذهب أو العقيدة.." (ص ٩٨).

وفى الجلسة الافتتاحية لمؤتمر الوحدة الثقافية العربية ٥٨، وقف كمال الدين حسين ليعلن (صحيفة التربية، نوفمبر ٥٨، ص ٧):

"...ونحن هنا أبناء أسرة التربية والتعليم - القائمون على أمر التربية والتعليم فى الأمة العربية - علينا واجب ضخم لتحقيق هذه الأهداف (أهداف الوحدة العربية)، وعلينا واجب ضخم فى تعزيز الانتصارات التى حصلنا عليها، وواجب ضخم فى المحافظة والدفاع عن هذه المكاسب التى حصلنا عليها، وواجب ضخم أيضا فى توفير حياة أرغد، وحياة أسعد لجميع أبناء هذه الأمة فى المستقبل، ووحدة الثقافة بين أبناء الأمة العربية - هى قطعا - مدعاة إلى وحدة المشاعر ووحدة الهدف وتكتيل الجهود لبلوغ هذا الهدف....".

وحين وقف السيد محمد يوسف يلقى كلمته فى مؤتمر المعلمين العرب فى بيروت عام ٦١، كان أكد (الرائد، نوفمبر ٦١) **على أن العروة الوثقى التى لا انفصام لها، التى تربط الأمة العربية (على الرغم من معاندة الوقائع لحديث الوزير، حيث وقع الإنقلاب الانفصالى فى سوريا)، تترجم عمليا إلى إخاء يكون وسيلة للتعاون بين** مجموعاتها العاملة فى سبيل خدمتها.

وأشار إلى أن أولى **هذه المجموعات بتنظيم الإخاء الذى هو سبيل التعاون المثمر إنما هم المعلمون، لأنهم يدعون مواطنيهم أبدا إلى المثل الكريمة، وأقوى هذه المثل التضامن فى سبيل البقاء، والدعاة إلى الفضيلة وإلى المثل لا شك يعرفون أنهم ليكونوا قدوة لابد أن يبدأوا بأنفسهم.**

ما بعد يونيو ٦٧:

كانت الفترة التى تولى فيها السيد يوسف وزارة التربية هى فترة جمود إلى حد كبير، وقد ساعد الرجل على البقاء طويلا فى الوزارة من ٦١/٨/١٦-٦٧/٦/١٨، أى ما يقرب من ست سنوات، وهو الأمر الذى حدث لأول مرة لوزير مدنى، أنه - فيما يبدو - قد توافرت له ثقة زعيم الثورة، حيث كان "عديلا" له، فضلا على أنه كان طوال عمره فى وزارة التربية نفسها.

وتولى بعده، د. عبد العزيز السيد، حيث كان قد شغل من قبل وزارة التعليم العالى منذ أول إنشائها فى ١٧ أكتوبر ٦١، إلى أكتوبر عام ٦٥، وهو أصلا كان أستاذا بكلية التربية بجامعة عين شمس، وتولى أيضا موقع مدير لجامعة الإسكندرية اعتبارا من الثالث من مايو عام ١٩٥٩، ولم يعمر فى وزارة التربية إلا إلى ١٩/٨/٦٨٠

وقد ألقى د. عبد العزيز السيد محاضرة مهمة أمام رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، نشرتها صحيفة التربية (نوفمبر ٦٧) تلقى ضوءا مهما عن سياسة التربية والتعليم من منظوره، فقد سمى العصر الذى تحدث فى وقته بأن "عصر العلم والتكنولوجيا"، وأن التنبوء فى هذا العصر عسير لأنه عالم سريع التغير، وتساءل: ماذا يكون شكل العالم فى المستقبل ؟ وكيف تكون حالة الصناعة فيه ؟ وكيف تكون العلاقات الاجتماعية والدولية ؟ كل هذه التساؤلات، وغيرها، تجعل التنبوء عسيرا مما يلقى بتبعة ثقيلة على التعليم لأننا بذلك نعد التلاميذ لعصر مجهول، عدتهم فيه التفكير المستقل، وتنمية الشخصية، والتمسك بالمثل العليا وبالقيم الإنسانية، فتلك هى أسلحتهم الوحيدة لهذا المستقبل "وليس العلم الذى يتلقونه، ولا المعلومات التى يحصلونها، ولا المهارات التى يكتسبونها بذات قيمة لهم، لأنها لا تبقى معهم زمنا طويلا، ولكن الذى يبقى معهم ما اكتسبوه من خبرات ومن قيم وعقائد، وما اتصفوا به من صفات علمية وتكنولوجية".

وأشار عبد العزيز السيد إلى أن ما يواجهه التعليم من مشكلات فى وقته، تختلف عن تلك التى كانت قائمة قبل الثورة، فمشكلات التعليم السابقة نتجت عن " التخلف "، أما مشكلات التعليم فى عهد الثورة " فناتجة عن النجاح والتقدم " ! ويسوق أمثلة: كانت المشكلات الأولى تتصل بالطبقية فى التعليم، وبالازدواج القائم فيه، وبانعدام تكافوء الفرص، أما المشكلات فى عهد الثورة فتتصل بالتوسع الهائل فى التعليم، وبتحسين طرق التدريس فى المدارس، وبتوحيد المرحلة الأولى، وبتحقيق ديموقراطية التعليم، وإتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين، خصوصا إذا علمنا أن الزيادة فى التعليم الابتدائى بلغت فى ذلك الوقت نحو ١٤٠% عما كانت عليه قبل الثورة، وفى التعليم الثانوى نحو ٥٠%، وفى التعليم الفنى نحو ٤٥٠%، وفى إعداد المعلمين نحو ١٠٠%

وفرق الوزير تفرقة مهمة بين (المدرس) و (المعلم): "فالمدرس يعطى دروسا، ولكن المعلم شئ آخر غير هذا، فالمعلم عندى: علم، وفن، وضمير، وخلق. وإذا فقد واحدة من هذه الصفات لم يعد معلما، وللوصول إلى مستوى تعليمى صحيح، لابد أن

تتجلى قدرة المعلم فى الإبداع والخلق، وفى تـ
مواقف حية ومتجددة دائما"٠

وانتقد الوزير "النمطية القائمة فى التعليم"، فلا اختلاف مثلا بين مدرسة المدينة ومدرسة القرية، مع أن المدينة تختلف اختلافا بيئيا عن القرية، وهذا الاختلاف لا يمنع تلاميذ المدرستين من مواصلة تعليمهم فى مرحلة تالية معا "ولا أشك فى أن هذا التجانس الجامد بين معاهد التعليم قد حان الوقت لكى تسرى فيه المرونة٠٠"٠

وانتقد كذلك سياسة إعداد المعلم الذى لم يعد مجرد أداة لتنفيذ المنهج، وعلى الرغم من أنه أصبح ينفذ فلسفة المجتمع، وينقل القيم، ويعمل فى التحول الاجتماعى وفى حل مشكلات البلاد "إلا أننا ما زلنا نسير فى إعداد المعلم على نفس الأسس السابقة، هذه الأسس التى تستهدف مجرد تكوين مدرس المادة ومعنى ذلك أن إعداد المعلم فى حاجة إلى عمليات تغيير أساسية٠٠"٠

ثم تولى الدكتور محمد حلمى مراد أمر وزارة التربية والتعليم من ٦٨/٣/٢٠ إلى ٦٩/٧/٩، وكان يشغل قبل ذلك منصب مدير جامعة عين شمس، وهو أحد أساتذة الحقوق، وكان توليه وزارة التربية عقب مظاهرات الطلاب فى فبراير ٦٨، ومن الغريب أن يكون سببا غير مباشر فى اندلاع مظاهرات أخرى، فى أواخر العام نفسه٠ وفى عهده صدر القانون ٦٨ لسنة ٦٨، والذى سنشير إليه فيما بعد بشئ من التفصيل٠

وفى حديثه إلى رابطة الخريجين، نشرته صحيفة التربية (يناير ٦٩) أشار إلى نقطة قد تبدو شكلية لكنها على درجة كبيرة من الأهمية، فقانون ٦٨ أقر بالتزام الدولة بتوفير الحد الأدنى اللازم من التعليم المتمثل فى المرحلة الابتدائية لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم فى جميع أنحاء الجمهورية، وقد رفض حلمى أن يعدل نص القانون فى هذه القضية بأن يضاف إليه "فى حدود إمكانيات الدولة" أو "كلما أمكن ذلك"، عندما أثير موضوع هذا التعديل فى اجتماع لجنة الشئون الداخلية المنبثقة عن اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى، وكان رد الوزير "لا يمكن أن يصدر قانون فى النصف الثانى من القرن العشرين فى وقت يغزى فيه الفضاء، وتحطم الذرة، ونتكلم عن إقامة الدولة العصرية فى بلادنا، ثم نصدر قانونا نعترف فيه بإبقاء ما يقرب من ٣٠% من الأجيال الصاعدة أميين"٠ لكن، ما الأمر إذا كانت الإمكانيات بالفعل لا تتيح ذلك ؟ يرد الوزير "وإذا كانت الإمكانيات لا تسمح بتعليم الكل تعليما كاملا فى مدارس نظامية، فمن الممكن، بل من اللازم أن نعلم كل طفل ناشئ على الأقل القراءة والكتابة والحساب فى أى مكان: فى المسجد، أو تحت "تعريشة"،

ولا نترك أبناءنا من الأجيال الصاعدة فى جهل وفى أمية بينما العالم يقفز خطوات واسعة فى سبيل العلم والحضارة".

ثم راح حلمى مراد يكشف عن بعض معالم سياسته التعليمية كما تبدت فى قانون ٦٨، وعلى سبيل المثال فقد حرص على الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم، وقد اتضح ذلك فى إلغاء نظام النقل الآلى فى التعليم الابتدائى الذى كان ينتهى ببعض التلاميذ إلى نهاية فترة التعليم الابتدائى دون أن يصلوا إلى المستوى العلمى المنشود، ومن ثم تقرر وضع نظام للاختبارات الدورية فى جميع الصفوف للتلاميذ، مع إجازة ترسيبهم خلال المرحلة الابتدائية، وعقد امتحان لهم فى نهاية المرحلة.

إلى جانب ذلك فإن القانون ركز على الجانب الكيفى لا الكمى، وذلك بإلغاء النظام الذى كان يسمح للطالب بأن ينتقل إلى الصف التالى مع رسوبه فى مادة أو اثنتين (وإن كان هذا ما زال معمولا به فى الجامعة ؟!!)، على أساس أن التجربة العملية لهذا النظام أثبتت فشله، لما ترتب عليه من إهمال الطالب فى تحصيل بعض المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات. وقد ضرب الوزير مثالاً بنتيجة الثانوية فى العام ٦٧/٦٨، فقد نجح فيها حوالى ٧٠٠٠٠ طالب منهم ١٩٥٥٣ طالب نجحوا بمجموع أقل من ٥٠%، حيث كان السياسة السابقة تبيح هذا، فلم يقبلوا فى الجامعات أو المعاهد العليا.

ومما يذكر بصدد ما كان عليه تعليم اللغات والرياضيات من ضعف، ما نشرته الأهرام فى ١٩/١٠/٦٥، خاصا بمناقشات المؤتمر السنوى للتعليم، ما أثاره على مختار خيرى وكيل وزارة التربية لشؤون محافظة الغربية حول ظاهرة زيادة الرسوب بين التلاميذ فى اللغات والرياضيات مما يكلف الدولة مبالغ طائلة، مشددا على وجوب البحث فى حل هذه الظاهرة التى وصفها بأنه "خطيرة"، إما بتعديل المناهج أو تغيير الخطة أو تدريب المدرس والرقابة والتوجيه المستمر، لكنه لم يشر إلى تلك الزاوية التى نبه إليها حلمى مراد.

وعندما ترك حلمى مراد وزارة التربية، عين بدلا منه د. محمد حافظ غانم من ١٠/٧/٦٩-١٨/٧٢، وكان وزيرا للسياحة، وقبل ذلك أستاذا بحقوق عين شمس، وقد شرح سياسته فى حديثه أمام رابطة الخريجين، ونشر ذلك فى صحيفة التربية (يناير ١٩٧٠)، حيث بدأت النغمة التى تتردد فى أرجاء العالم تأخذ طريقها كذلك فى الخطاب الرسمى للتعليم، خاصة وقد بدأت مصر منذ أول الستينيات تتبنى سياسة التخطيط، ومن هنا شدد حافظ غانم على "أن التعليم فى الخطة القادمة يجب ألا يكون

مجرد خدمة للمواطنين، وإنما علينا أن ننظر إليه باعتباره استثمارا أساسيا ورئيسيا لتحقيق التقدم الاقتصادى ولتحقيق التقدم الاجتماعى".

ثم بين أن هذه الفلسفة تعطى بعدا جديدا للتعليم، هو أن الدولة لا تنكر أن التعليم حق للمواطنين، وأن فلسفة الخطة تضيف إلى هذا الحق للمواطنين التزاما أساسيا على الدولة بكافة مرافقها، بأن تعمل دائما على أن ترفع من مستوى التعليم، على أساس أن التعليم هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق مجتمع الكفاية، ولتحقيق مجتمع العدل.

وحدد حافظ غانم أهداف التعليم فى الخطة الخمسية الجديدة وهى:

الأول: هو تنمية الخدمات التعليمية بقصد كفالة حق التعليم لجميع أبناء الشعب فى ظروف وفرص متكافئة حسبما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم، مع وجوب عدم قيام حاجز أمام شخص يرغب فى التعليم ما دام قادرا عليه.

الثانى: رفع مستوى التعليم وتحسين كيفه حتى يساير نظائره فى الدول المتقدمة وحتى يكون العائد منه وفى مختلف المراحل والأنواع مجزيا عن الاستثمارات الضخمة التى تنفق عليه، فإذا كان التعليم موجها لزيادة الكفاية ولزيادة العدل فمن الضرورى أن يكون تعليما من نوعية معينة، ومن مستوى معين.

الثالث: تأسيسا على ما تقدم، وبالإضافة إليه، أوجب أن يكون هدف التعليم هو الإسهام فى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، ذلك أنه ما دمنا قد أصبحنا ننظر إلى التعليم على أنه استثمار، وجب أن يكون من أهدافه تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع عن طريق تلبية احتياجاته من العاملين المزودين بالمعرفة والمهارة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الفنية وفى كافة الميادين الزراعية والصناعية والتجارية والعسكرية وغيرها من الأعمال فى القطاع الحكومى والقطاع العام والقطاع التعاونى والقطاع الخاص.

الرابع: يتعلق بالطالب لأنه محور العملية التعليمية ومن أجله نبذل كل الجهود، واستكمالا لجوانب تربيته وتكوين شخصيته، وجبت العناية به بصفة خاصة عن طريق تكوين المواطن الصالح فيه، القادر على مواجهة مشكلات بيئته مواجهة واقعية، وإلى جانب ذلك ضرورة توفير الرعاية الكاملة للطالب من النواحى الصحية والاجتماعية والدينية.

الخامس: العناية بتعليم الكبار، ويدخل فى ذلك القضاء على الأمية فى خطة السنوات الخمس التالية بإعداد برنامج متكامل بحيث يتم الانتهاء فيه بالتخلص من الأمية عام ١٩٧٥، كما يدخل فى هذا الهدف تعليم المعوقين بالتربية الخاصة وذلك

لأن كل مجتمع متقدم لا ينبغى له أن يهمل بعض أفراده المعوقين، بل عليه أن يحاول الاستفادة منهم ويدخل بهم فى مجال الإنتاج.

إنها أهداف عامة كالعادة، من السهل كتابتها والنطق بها، لكن، هل القائل بها كان يقدر كيف يتم تنفيذها حقا ؟ إنها معضلة ما يسمى برسم السياسات فى بلادنا، وكأنها كلمات وعبارات إنشائية لا تكلف من قائلها إلا جهد كتابتها والنطق بها.

لنأخذ على سبيل المثال هذا الذى قاله حافظ غانم عن محو الأمية، لقد أصبح الفرد منا مستعدا للضحك حقا كلما سمع ما قيل ويقال عنها، فقبل ذلك قيل أنه سيتم القضاء عليها عام ٧٠، ولأن حافظ غانم كان يتحدث وهو على أبواب العام ٧٠ ولم يقض على الأمية، مد الفترة لتصبح عام ٧٥، وها نحن نكتب هذا الموضوع ونحن ندخل العام ٢٠٠٣، ومع ذلك فما زال هناك ما لا يقل عن ثلث الشعب المصرى يعيش أمية فاضحة !!

أما عن اتجاهات التعليم فى سياسة غانم، فهى أيضا لا تخرج عن تلك القوالب العامة التى تجعلها صالحة لأن يقول بها أى وزير على وجه التقريب، فهى:

أولا - تعميم الإلزام، إذ لا يكفى القول أن التعليم حق للمواطنين فى المرحلة الابتدائية، فلا معنى لهذا الكلام إلا إذا وفرنا فعلا فى مدارسنا الابتدائية أماكن كافية لاستيعاب كافة الأطفال الذين هم فى سن الإلزام.

ثانيا - إطالة فترة الإلزام، بحيث تصل إلى تسع سنوات، وقد كان غانم واقعيا فأكد صعوبة أن يتحقق هذا فى الخمس سنوات التالية، ما دام الاتجاه الأول له الأولوية، ومن ثم فقد تنبأ بأن يتم هذا فى الفترة من ٧٥-٨٠، وقد صدق تنبوؤه إلى حد ما فتحقق عام ٨١

ثالثا - التوسع فى المرحلة الثانوية - وذلك بما يكفل مواجهة الزيادة المنتظرة فى أعداد الطلاب، بتوفير الأمكان فى المدارس الثانوية العامة والفنية، بالإضافة إلى مراكز التدريب المهنى والمدارس النوعية لاستيعاب جميع الناجحين فى الشهادة الإعدادية.

رابعا - تحسين نوعية التعليم، بتطوير محتوى التعليم والمواد الدراسية والكتاب المدرسى: "وكلكم تعرفون أن المادة الدراسية فى بلدنا تحتاج إلى مراجعة شاملة وبالذات فى مجال العلوم والرياضة، وأن نهتم بمواد كثيرة بدأت تظهر فى الخارج وتسمى تاريخ العلوم".

خامسا - دعم التعليم الفنى، حيث تتجمع عدة أسباب لتجعل من هذا الأمر ملحا:

١- أننا مجتمع نام، ولا يمكن أن تكون كل استثماراته بعيدة الأجل، وإنما يحتاج إلى استثمارات عاجلة تستثمر فى تكوين قوى بشرية تستطيع أن تدخل فورا وبعد فترة وجيزة فى سوق العمل وفى مجال الإنتاج.

٢- إذا كنا نربط بين خطة التعليم وبين الخطة الاقتصادية فمن غير الطبيعى أن يكون التعليم كله تعليما عاما وإلا حولنا بلدنا كلها إلى كتبة.

٣- تنمية الإيمان بالعمل اليدوى والعمل الحر والمساهمة المباشرة فى الإنتاج وزيادة الوعى الصناعى ليمكن ربط التعليم الفنى والتعليم العام بقطاعات الإنتاج المختلفة.

....

وإذا كانت سياسة التعليم، بحكم نظريتها "سهلة" الأمر، كتابة ونطقا، يصبح من الضرورى التوقف طويلا أمام مجالات من واقع التعليم، وهو ما نسعى أن نقدمه من خلال فصول أربع تالية، لنرى إلى أى حد تشخصت هذه السياسات فى واقع التعليم، فى ميادينه المختلفة، لينتهى الكتاب بالفصل الأخير عن تيارات الفكر التربوى فى فترتنا عن ثورة يوليو.

الفصل الثالث

التعليم العام قبل الجامعى

الفصل الثالث

التعليم العام قبل الجامعى

نقصد بالتعليم العام قبل الجامعى، مراحل التعليم العام: ابتدائى، وإعدادى، وثانوى، رسمية كانت أو خاصة، وطنية أو أجنبية، وبالتالى يخرج منها: التعليم الفنى، ومعاهد إعداد المعلمين.

أولا - التعليم الابتدائى

مبررات التغيير:

كان تعليم المرحلة الأولى حتى عام ١٩٥١ انعكاسا واضحا للأوضاع الطبقية فى المجتمع المصرى، فقد كانت هناك الكتاتيب، والمدارس الأولية، والمدارس الإلزامية، والمدارس الابتدائية القديمة. وكان التفاوت صارخا بين المدرسة الابتدائية وغيرها من دور التعليم المناظرة، كانت الأولى تنال اهتمام الوزارة من حيث مناهجها وخططها وهيئات التدريس بها ومن حيث إمكانياتها ومرافقها، وكانت وقفا - إلى حد بعيد - على فئة قليلة من أبناء المجتمع هى الفئة التى تستطيع دفع مصروفاتها المقررة، والتى كانت تقدر على مواصلة التعليم الثانوى والتعليم العالى، لتجد المجال أمامها فسيحا فى شغل وظائف الدولة.

أما الغالبية العظمى من أبناء المجتمع فكان مجالهم فى التعليم الكتاتيب والمدارس الأولية والإلزامية، وقد كانت هذه فقيرة فى إمكانياتها ومرافقها، وكانت مناهجها ومدرسوها أقل مستوى، والتعليم فيها مغلق ينتهى بأكثر أبنائه إلى التوقف، وكثيرا ما دفنت مواهب الموهوبين منهم فى زوايا الإهمال والنسيان، ومن هنا انحرف ميزان العدالة الاجتماعية بالنسبة للتعليم، وتزعزع مبدأ تكافوء الفرص، ونال حرمان واسع، أبناء الطبقات الفقيرة الكادحة، وخسرت الأمة بالتالى الكثير من الطاقات الإنسانية (محمد على حافظ، صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦٣).

وقد كان للدكتور طه حسين دور ملموس، لأول مرة فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر، فى إصدار أول تشريع يبغى توحيد كافة أشكال تعليم المرحلة الأولى فى مدرسة واحدة تسمى المدرسة الابتدائية عام ١٩٥١، لكن يبدو أن قصر عمر الوزارة الوفدية

التى كان وزيرا فيها، وما هب على مصر من أعاصير سياسية كالعادة فرغ هذه الخطوة من محتواها فأصبحت شكلا بغير مضمون حقيقى.

ومن هنا حق لإسماعيل القبانى أن يكتب قائلا (دراسات فى تنظيم التعليم، ص ٢٣٠) أن توحيد المدرسة الابتدائية القديمة والمدارس الأولية والإلزامية التى حولت إلى مدارس ابتدائية ليس مسألة نظرية، تحل بكلمة تقال أو مادة توضع فى قانون، وإنما هو تغيير ملموس يجب إحداثه فى الأساليب التى تسير عليها المدارس، وفى الجهاز المدرسى بأجمعه - فى المعلمين الذين لم يعدوا للتدريس فى الفرق الراقية بالمدارس الابتدائية، والذين تجمع تقارير كل من أشرفوا على التعليم الأولى فى سنوات ما قبل الثورة أن قد كانت فيهم نسبة كبيرة غير صالحة للتدريس حتى فى الفرق الدنيا، وفى المبانى المتهدمة أو المتداعية، وفى الحجرات الدراسية الضيقة غير الصحية التى يحشر فيها التلاميذ حشرا، وفى المرافق والمعدات التعليمية التى أكل عليها الدهر وشرب، والتى هى مع ذلك من الضآلة بحيث تقرب من العدم. كل هذا كان يجب أن يرتفع إلى المستوى الذى كان مقررا للمدارس الابتدائية القديمة، قبل أن يحق لنا أن نقول إننا قد وحدنا التعليمين الأولى والابتدائى فعلا.

ومما يذكر أن مصر كان بها حتى قيام الثورة ما يقرب من سبعة آلاف مدرسة ابتدائية، منها ألف كانت فى الأصل من كتاتيب الإعانة الحرة، المقامة بجوار الأضرحة أو المساجد القديمة، ومعظمها لم يكن يصح أن تسمى مدارس إلا تجاوزا، ومنها أربعة آلاف تقريبا كانت من المدارس الإلزامية التابعة لمجالس المديريات (المحافظات)، وكان مستوى التعليم فيها قد نزل إلى الحضيض، وأكثر من نصفها تتألف الواحدة منها من حجرة أو حجرتين يتجمع فيهما الأطفال من أعمار ومستويات مختلفة، وقد أطلق على هذه وتلك اسم المدارس الابتدائية دون أن يتغير فيها شئ سوى اللوحات الموضوعة على أبوابها، والمنهج المكتوب الذى كلفت تدريسه، أما معلموها ومبانيها ومعداتها فقد بقيت على حالها (المرجع السابق، ص ٢٣١).

التوحيد والإلزام:

صدر أول قانون للتعليم فى عهد الثورة واضعا نظاما جديدا للتعليم الابتدائى حيث يمثل هذا التعليم القاعدة الأساسية لمراحل التعليم كله، وهو القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣، حيث كان إسماعيل القبانى وزيرا للمعارف، وكان من أبرز المبادئ التى قررها هذا القانون:

١- التعليم الابتدائى إلزامى لجميع الأطفال من البنين والبنات من تمام سن السادسة إلى تمام الثانية عشرة.

وينفذ الإلزام من أول السنة الدراسية التى تلى بلوغ الطفل سن السادسة ويظل قائما إلى نهاية العام الدراسى الذى يبلغ فى أثنائه اثنى عشرة سنة كاملة.

٢ - التعليم فى المدارس الابتدائية بالمجان، ولا يكلف التلميذ أداء نفقات إضافية.

وتقدم للتلاميذ بالمجان وجبة غذاء كل يوم فى أثناء السنة الدراسية، وفقا للنظام الذى يصدر به قرار من وزير المعارف العمومية.

٣- يقع واجب الإلزام على والد الطفل، فإن كان الوالد متوفيا أو محجورا أو مقيد الحرية أو غائبا، وقع الإلزام على المتولى أمره.

٤ - لا يسرى حكم الإلزام إلا فى الجهات التى تنشأ بها مدارس ابتدائية كافية والتى تعين بقرارات من وزير المعارف.

٥- مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية ست سنوات

٦- مواد الدراسة هى: القرآن الكريم والدين - اللغة العربية (وتشمل الخط العربى) - الأناشيد - الحساب - الهندسة العملية - التاريخ - الجغرافيا - التربية الوطنية - مشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم - قواعد الصحة - الأشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها، وفلاحة البساتين بالنسبة للبنين، والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى بالنسبة إلى البنات) - التربية البدنية...

ويعفى غير المسلمين من دراسة القرآن الكريم، وترتب لهم دروس خاصة فى الدين على حسب ديانتهم إذا وجد عدد كاف منهم فى الفرقة وفقا لما يقرره وزير المعارف.

وتنشأ فى بعض المدارس فرق لتحفيظ القرآن الكريم يلحق بها الذين يرغبون فى حفظه، وتنظم خطة الدراسة ومناهجها فى هذه الفرق بقرار من وزير المعارف.

ومن الملاحظ أنه تم بهذا إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية من التعليم الابتدائى.ومن مواد قانون التعليم الابتدائى التى تستلفت النظر:

المادة ١٨- يعقد مفتش كل قسم..فى نهاية العام الدراسى امتحانا نهائيا للتلاميذ الذين أتموا الدراسة بالفرقة السادسة فى المدارس التابعة لقسمه ويعطى الناجحون فيه تقريرا بإتمامهم الدراسة الابتدائية بنجاح.

أى أن القانون ألغى بذلك امتحان الشهادة العامة الابتدائية.

المادة ٢١: العقوبات البدنية ممنوعة، ويحدد وزير المعارف العمومية بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها ومن له حق توقيعها.

مادة ٢٤ - تكون لكل من البنين والبنات مدارس ابتدائية منفصلة، على أنه، إذا وجدت مدارس تقتصر لظروف خاصة على الفرق الأربع الأولى يجوز أن تكون هذه المدارس مشتركة تجمع بين البنين والبنات، وفى هذه الحالة تقوم بالتدريس فيها مدرسات على قدر الإمكان.

وأوجد القانون نوعية جديدة من المدارس أسماها (المدارس الابتدائية الراقية)، حدد مهامها ونظامها وفق المواد التالية:

مادة ٣٥ - تنشأ مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة.

وتخصص بعض هذه المدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتجويده، بالإضافة إلى ما يدرس من المواد الأخرى الضرورية فى هذه المرحلة.

مادة ٣٦- يشترط فيمن يقبل بهذه المدارس أن يكون قد أتم الدراسة الابتدائية بنجاح، وألا تزيد سنه فى أول السنة الدراسية على أربع عشرة سنة. ولوزير المعارف العمومية بقرار يصدره إضافة شروط أخرى لكل نوع من أنواع الدراسة.

مادة ٣٧- التعليم فى المدارس الابتدائية الراقية بالمجان، وتقدم للتلاميذ فيها وجبة غذاء كل يوم أثناء السنة الدراسية وفقا للنظام الذى يقرره وزير المعارف.

مادة ٣٨- مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية الراقية ثلاث سنوات، وتجوز زيادة هذه المدة بالنسبة إلى أى نوع من هذه المدارس بقرار يصدره وزير المعارف العمومية.

وقد استحدث القانون ما عرف بعد ذلك بنظام النقل الآلى وفقا للمادة ١٧، فقد اعتبرت الدراسة فى كل من الفرقتين الأولى والثانية، والفرقتين الثالثة والرابعة، والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة، لا يشترط لانتقال التلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور مدة ١٦٠ يوما على الأقل من أيام العام الدراسى، أى نحو ٧٥% من هذه الأيام.

وجعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية (أى من الفرقة الثانية إلى الفرقة الثالثة) على أساس رأى النظار والمعلمين، مع اشتراط المواظبة فى الحدود السابقة. ومع ذلك فالتلاميذ الذين تتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال لا يعيدون دروس الفرقة الثانية بل يوضعون فى فصول خاصة، تعالج فيها نواحى الضعف فيهم، ويجوز نقلهم إلى الفرقة الثالثة فى أثناء الشهرين الأولين من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف.

أما الانتقال من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة (من الفرقة الرابعة إلى الخامسة) فيكون على أساس امتحان يعقد وفقا للنظام الذى يقرره وزير المعارف.

وهذا التغيير، إذا قسناه وفقا للمثالية التربوية، فإنه جيد، على أساس ألا نفقد الطفل بهجة التعلم، وهو ما يزال يخطو خطواته الأولى، لما نعرفه مما يرافق الامتحانات من قلق وخوف. لكن، وفى ظل الثقافة القائمة، والظروف المجتمعية، تحولت هذه المثالية إلى نقمة بالغة أصابت التعليم الابتدائى بضرر فادح، فلقد تعود الناس ألا يهتموا إلا بما سوف يمتحنون فيه، فإذا لم يكن هناك امتحان، صرف النظر عن التعلم والتعليم، إلا فى حدود شكلية، وهو ما ظل يحدث عدة سنوات تالية مع الأسف الشديد!

ووفرت المادة ٢٧ تشكيلا كان يمكن أن يتيح الفرصة للتفكير الجماعى فى أمور التعليم الابتدائى والحوار والنقاش حول مشكلاته وكيفية تطويره، والنظر المتكامل من زوايا عدة تتصل به، وذلك بنصها على ضرورة أن تنشأ فى كل منطقة لجنة تسمى اللجنة الاستشارية للتعليم الابتدائى وتشكل برئاسة الرئيس المشرف على المنطقة (الإدارة)، وعضوية كل من:

١- المراقب أو المراقب المساعد المختص بالتعليم الابتدائى بالمنطقة.

٢- اثنين من المفتشين بالمنطقة يكون أحدهما على الأقل من مفتشى التعليم الابتدائى يختارهما وزير المعارف.

٣- ناظر مدرسة ابتدائية وناظر مدرسة معلمين وناظر مدرسة ثانوية، يختارهم وزير المعارف.

٤- مندوب عن كل من وزارات الشئون الاجتماعية والصحة العمومية يختاره الوزير

٥- خمسة من أهالى المنطقة المهتمين بشئون التعليم يختارهم وزير المعارف العمومية لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد.

وحددت المادة ٢٨ اختصاصات اللجنة الاستشارية فى المسائل التالية:

أولا - تحضير مشروع ميزانية التعليم الابتدائى بالمنطقة.

ثانيا - اقتراح الجهات التى تنشأ بها المدارس الابتدائية الجديدة.

ثالثا - اقتراح نقل بعض المدارس الابتدائية من جهة إلى أخرى أو إلغائها.

رابعا - اقتراح الجهات التى يتقرر تنفيذ الإلزام فيها من أول السنة الدراسية التالية.

خامسا - اقتراح العطلات المحلية.

سادسا - دراسة الرغبات الإقليمية الخاصة بهذا التعليم واقتراح ما يتم بإنشائها.

وترفع قرارات اللجنة مشفوعة بمحاضر الجلسات إلى وزارة المعارف العمومية لتقرر بعد بحثها ما يتخذ من إجراءات.

ويتضح من هذا أن الطابع الغالب على اللجنة هو طابع بيروقراطى، ومن هنا فإن تشكيل اللجنة فُرغ من فلسفته ومضمونه الذى كان يمكن أن يجعل منها تنظيما يغرس بذرة من بذور الممارسة الديموقراطية فى التعليم.

والمتصلون بالتعليم الابتدائى يلمسون من غير شك الدور المهم الذى يقوم به (مفتش القسم)، مما يلزمنا الإشارة إلى ما تضمنته المادة ٣١ من تقسيم المنطقة فيما يتعلق بالإشراف على المدارس الابتدائية إلى أقسام يشتمل كل منها على عدد من المدارس لا يزيد على الثلاثين، ويشرف على كل قسم مفتش يعينه الرئيس المشرف على المنطقة بعد عرض الأمر على لجنة شئون الموظفين فى المنطقة، فإذا ما تقرر اختيار مفتش قسم من غير موظفى التعليم الابتدائى، وجب موافقة الوزارة على التعيين.

أما المهام المكلف بها مفتش القسم، فقد حددتها المادة ٣٢ فيما يلى:

١- التفتيش على مدارس القسم للتوجيه والإرشاد لمعاونة النظار والمدرسين على حل المشكلات التى تعرض لهم ولإيقاف المنطقة على أحوال المدرسة وموظفيها.

٢- اقتراح العدد اللازم للمدرسة من المدرسين.

٣- اقتراح التنقلات الخاصة بمدرسى القسم.

٤- اقتراح ما يلزم لمدرسة من معدات أو تعديلات.

٥- اقتراح ما يراه محققا لمصلحة التعليم بمدارس القسم.

وفى شتاء عام ١٩٥٤، نظمت الدول العربية بدعوة من مصر والتعاون مع هيئة اليونسكو مؤتمرا للتعليم الإلزامى المجانى للبلاد العربية، وقد دعا الكثير من توصياته - بالإضافة إلى بعض الملاحظات التى بدت خلال تطبيق قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الابتدائى - إلى إعادة النظر فى أوضاع التعليم الابتدائى وقوانينه مرة أخرى (محمد خيرى حربى، والسيد العزاوى، ص ٧٣).

وكان من أبرز توصيات المؤتمر تقرير حد أدنى لفترة التعليم الإلزامى لا يقل عن ست سنوات للجميع حتى تتاح فرصة كافية لتكوين المواطن المستنير.فالتعليم الابتدائى كان يتناول الصغار من السادسة إلى الثانية عشرة، إلا أنه لم يكن يكفل فى الواقع تقرير حد أدنى لفترة التعليم، ذلك لأن كثيرا من الأطفال - وخاصة المقيمين منهم بالمناطق

الريفية النائية - كانت تنتهى دراستهم بنهاية السنة الرابعة الابتدائية لعدم توافر المدارس الإعدادية القريبة.

وليس من شك أن ترك الدراسة بعد فترة قصيرة كان يعود بهؤلاء مرة أخرى إلى الأمية، إذ لا تتوافر للكتابة والقراءة فى هذه السن فى المجتمع الريفى أسباب الثبوت والنمو. بالإضافة إلى ذلك، فإن غرض المدرسة الابتدائية لا يتحقق تماما إذا ترك التلميذ المدرسة بعد السنة الرابعة، فهذه الفترة لا تكفى لتمكينها من أداء وظيفتها فى تكوين شخصيات تلاميذها وتوجيهها نحو النضوج الفردى والاجتماعى.

ومن هنا صدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦، حيث كان كمال الدين حسين وزيرا للتربية والتعليم، وربما يختلف قليلا عن سابقه فى بعض النصوص التى نشير إليها فيما يلى:

مادة ١٢- الدراسة فى المرحلة الابتدائية تدور حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته، وينبغى أن يترتب على دراسة هذه الموضوعات تغطية الأساسيات فى المواد المختلفة مثل القرآن الكريم والدين واللغة والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والحساب والأناشيد والموسيقى والتربية الرياضية والرسم والأشغال العملية.

مادة ١٥- ينقل التلميذ من فرقته إلى التى تليها فى جميع الفرق الدراسية إذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٥% من أيام العام الدراسى، ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله إذا لم يحصل على هذه النسبة لأعذار مقبولة.

وبهذه المادة ألغى نظام المراحل الذى كان فى القانون السابق، وتكرست عملية النقل الآلى (أى بدون امتحانات).

مادة ١٦- كل من أمضى ست سنوات دراسية أو أتم الدراسة بالمرحلة الابتدائية تعطيه المدرسة تقريرا يعتمده مفتش القسم يوضح المستوى الذى وصل إليه فى دارسته وتقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد نموذج لهذا التقرير.

وبهذا النص تكرس أيضا أمر إلغاء الشهادة الابتدائية وامتحاناتها.

مادة ١٨ - العقوبات البدنية ممنوعة.

ونصت المادة ١٩ على أن يكون نظار المدارس ابتدائية ومدرسوها من أهل المنطقة الحاصلين على مؤهلات دراسية يعينها وزير التربية والتعليم بقرار منه، فإذا لم يتوافر العدد اللازم من أهل المنطقة جاز التعيين من أقرب المناطق الأخرى.

ولا شك أن اتساع نطاق تنفيذ هذه القاعدة كان من شأنه إن لم يقض، فعلى الأقل يخفف من حدة المشكلة الشهيرة التى عانى منها العاملون فى التعليم الابتدائى سنوات طويلة والتى عرفت باسم " الاغتراب "، أى العمل فى منطقة بعيدة عن محل إقامته، خاصة بالنسبة للمدرسات أو المدرسين المتزوجين.

وتكون القاعدة فى هذه المدارس أن تقوم مدرسة واحدة أو مدرس واحد بتدريس جميع المواد لتلاميذ الفصل حتى السنة الرابعة، ويجوز أن يعين مدرسون للمواد فى السنتين الخامسة والسادسة.

ولعل أبرز ما يلفت النظر، هو تغيير الصياغة الخاصة باختلاط البنين والبنات، كما يلى:

مادة ٢١- تكون لكل من البنين والبنات مدارس ابتدائية مشتركة أو منفصلة وفقا للظروف.

فها هنا وسعت المادة من مساحة السماح بالاختلاط.

بل إن المذكرة الإيضاحية للقانون تقول بهذا الخصوص: "أما المادة ٢١ فقد جعلت الأصل فى المدارس الابتدائية أن تكون مشتركة بين البنين والبنات...أما الفصل فإنه يكون أمرا تقتضيه الضرورة".

وإذا كان هذا القانون لم يشترط لنقل التلميذ من صف إلى آخر أى شرط غير استيفاء نسبة حضور (٧٥%) من أيام العام الدراسى، فقد كان لهذا مبرراته التى لخصها محمد سليمان شعلان وكيل وزارة التربية والتعليم فيما يلى (صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦٩):

١- أن الأهداف الحقيقية للمدرسة الابتدائية تتمثل فى مساعدة الطفل على أن ينمو نموا متكاملا من جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته فى هذه المرحلة من التعليم، والأخذ بنظام النقل عن طريق الامتحان يوجه أكثر الاهتمام إلى الجانب التحصيلى مما يطغى على الجوانب الأخرى ذات الأهمية فى تكوين شخصية التلميذ وإعداده للمواطنة الصالحة المستنيرة.

٢- أجمع المربون على أن الامتحانات بأوضاعها القائمة فى ذلك الوقت كانت توجه المدرسة والمدرسين وأولياء الأمور إلى الإعداد لها بدلا من الاهتمام بتكوين أنواع المهارات والاتجاهات التى اكتسبها التلميذ والتى تساعده على مواصلة الدراسة أو شق طريقه فى الحياة العملية وهى أهم ما تهدف إليه المدرسة الابتدائية.

٣- يترتب على ترسيب التلاميذ كثير من الآثار النفسية السيئة على التلميذ الصغير مما قد يكره إليه المدرسة والتعليم ويجنح به إلى الإنحراف، والرسوب قد لا يؤدى إلى رفع مستوى التلميذ الضعيف بل قد يزيد من ضعفه واضطراب نفسيته

٤- كما أن السماح بترسيب بعض التلاميذ يؤدى إلى حرمان بعض المستجدين ممن هم فى سن الإلزام، وهذا يتعارض مع واجب الدولة فى توفير فرص التعليم لكل طفل فى سن الإلزام ويؤدى إلى تأجيل استيعاب الملزمين إلى عدة سنوات أخرى

وقد سبق لنا أن علقنا على قضية النقل الآلى فى فقرة سابقة.

وقد عقدت وزارة التربية ندوة مهمة فى مساء الثلاثاء ١٩٥٩/٥/٢٦ برئاسة كمال الدين حسين، ودعى إليها كبار مسئولى الوزارة كما دعى إليها أيضا إسماعيل القبانى، وكانت تلك لفتة طيبة حقا من كمال الدين حسين، حيث حيا القبانى فى بداية الاجتماع شاكرا له تلبيته للدعوة، وكانت الندوة خاصة بمشكلات التعليم الابتدائى (صحيفة التربية نوفمبر ١٩٥٩)، وكان مما جاء فيها نقدا لواقع التعليم الابتدائى فى هذه الفترة:

القبانى: تحدث عن أسلوب النقل فى المدرسة الابتدائية وذكر أن المثالية البيداجوجية لا يمكن اتباعها بأكملها، فلابد أن نراعى الواقعية بجانبها، إذ أن مستوى التلاميذ هابط، وأنه لابد من وجود وسيلة للكشف على التلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة فى الفرق التالية، وأنه ليس من الضرورى إطلاقا أن يصل التلميذ إلى الفرقة السادسة، فليمكث ٦ سنوات هى مدة الإلزام، ولينته فيها إلى الفرقة التى تلائم قدراته وتحصيله، وأنه أجدى على التلميذ والمدرسة معا أن يصل الطفل إلى إتقان منهج التعليم فى الصف الرابع أو الخامس فى ٦ سنوات من أن يصل إلى الفرقة السادسة وينتهى منها دون إعداد يذكر.

د• محمد خليفة بركات: طالب بضرورة العناية بالمدرسة الابتدائية بالريف لأنه لاحظ أن المستوى التعليمى فى جملته أقل من مثيله فى المدن، وأن التفتيش إذا كان قريبا فإنه كفيل برفع المستوى.

عبد القادر غالى: ذكر أن الفحص الطبى الكامل شكلى، وأنه لا ينتهى إلى ما ينبغى أن ينتهى إليه، فما زالت الأمراض الجلدية المختلفة منتشرة بين التلاميذ.

مدير المنطقة الجنوبية: الفترة المسائية لا تؤدى رسالتها لقصر اليوم المدرسى وضعف الإشراف عليها.

وقد رد الوزير على هذا بأنها ضرورة تقتضيها الظروف، وبعض البلاد المتقدمة تلجأ إلى نظام الفترتين والثلاث فترات (حقا ؟!)

وفى العدد نفسه من صحيفة التربية كشف محمد حسيين المخزنجي الذى كان مديرا عاما للتعليم الابتدائى عن أزمة المبانى المدرسية، فهى الأزمة التى دفعت الوزارة إلى اتباع نظام الفترات المتعددة للمبنى الواحد، وهى فى اعتقادنا منبع كم يكاد لا يحصى من المشكلات التى تولدت تباعا وأدت إلى هبوط مستوى التعليم.

حقا لقد أنشئت مؤسسة عامة للمبانى المدرسية مستقلة منذ سنة ١٩٥٤، ومهمتها رسم السياسة الخاصة بإقامة أبنية التعليم وتنفيذها، وقد سارت المؤسسة فى عملها مسيرة جيدة فى مبدأ الأمر، فأنشأت ٩٥١ مدرسة، بجانب ما أنشئ من المدارس فى الوحدات المجمعة وعدده ٢٣٤ مدرسة، فيكون مجموع ما أنشئ ١١٨٥ مدرسة، وهذا العدد على ضخامة ما بذل فيه من جهد ومال لم يكن ليسد حاجة التعليم الابتدائى، وبالرغم ممن ذلك فقد استولت أنواع أخرى من التعليم على ٦٣ مدرسة منه.

هذا وقد كان من المقرر أن تبنى المؤسسة كل عام ١٠٠ مدرسة للتعليم الابتدائى، ولكن الظروف اقتضت تخفيض هذا العدد إلى ٥٠ مدرسة ابتداء من عام ١٩٥٧، والمدير المسئول لا يذكر شيئا عن هذه الظروف، لكن استقراء الفصل الأول من الكتاب يذكرنا بأنها حرب ٥٦ التى أفقدتنا عشرات الملايين من الجنيهات من غير شك أنهكت اقتصاد بلد كان يخطو أولى خطواته على طريق النهوض القومى.

واعترف مدير التعليم الابتدائى بأن هذا التعليم ما زال (عام ١٩٥٩) يعانى أزمة شديدة فى المبانى، وكانت هناك مناطق مزدحمة ازدحاما شديدا كالقاهرة الجنوبية، والقاهرة الوسطى، والإسكندرية، وبورسعيد، والسويس، وحاولت الوزارة حل الأزمة بالبناء فى المدارس الحكومية حيث تتوافر الأماكن اللازمة، وهى الخطوة التى كانت أيضا بداية مؤسفة لصور أخرى من الخلل أصاب الخدمة التعليمية بالاختفاء التدريجى للمساحات الخضراء، وكذلك الأفنية المدرسية الرحبة، وبعض الأماكن التى كان لها دورها التربوى فى الأنشطة والخدمات التربوية، وصدق كثيرون أن الإبقاء على هذه المساحات والأماكن ترف لا ضرورة له، ولو علموا الحقيقة لأيقنوا أن اختفاءها حول المدرسة إلى مركز لتخزين المعلومات فى العقول وأصاب العملية التعليمية بجفاء، باعد بين التلاميذ وبين ما كان من "بهجة التعلم"، فصارت المدرسة مكانا كريها للتلاميذ !

وشكا المدير المسئول كذلك من "وجود عدد كبير من مدرسيه (التعليم الابتدائى) غير مؤهلين تربويا"، وهؤلاء عينوا فى العهود السابقة، حيث لم يكن هناك تخطيط علمى

سليم، الأمر الذى نتج عنه أن اشتغل بالتدريس عدد ضخم بلا كفاية ولا خبرة ولا إعداد فنى. وقد بلغ عددهم إلى ما قبل الثورة بضعة وعشرون ألفا، أمكن تدريب عدد كبير منهم، وأمكن نقل عدد آخر إلى الوظائف الكتابية أو إلى وظائف التدريس بالتعليم الفنى.

أما "أحمد حلمى على" المدير المساعد للتعليم الابتدائى فقد أشار فى المرجع نفسه إلى أن عدد الملزمين فى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ كان ٦٦٩٠٠٠ طفل قبلت منهم المدارس الابتدائية بكافة أنواعها ٥٠٢٠٠٠ ولم يمكن قبول ١٦٧٠٠٠، وبذلك وصلت نسبة القبول إلى ٧٥%، لكن ينبغى ألا ننسى وجود أكثر من فترة، والتزايد المستمر فى كثافة الفصول، لنجد أمامنا ظلالا من الشك حول مستوى ما يتم من تعليم، خاصة إذا أضفنا إلى ذلك أنه لم يكن يسمح على وجه التقريب بترسيب التلاميذ إلا ما ندر، مما ساعد على مزيد من الاستيعاب، لكن بأى تعليم ؟!

وقد قبلت مناطق القاهرة الشمالية والقاهرة الجنوبية وبورسعيد والسويس جميع الملزمين، فوصلت نسبة القبول فيها ١٠٠%.

وأقل نسبة للقبول كانت ٤٠% فى منطقة كفر الشيخ، و٤٥% فى منطقة سوهاج لظروف خاصة بهاتين المنطقتين، فلم يكن بها المبانى اللازمة وكانت قراها متباعدة مبعثرة فى جهات نائية.

أما باقى المناطق فالنسبة كانت تتراوح بين ٩٥% و ٥٨%.

وأعطانا المدير المساعد إحصاء مهما عن حالة المبانى المدرسية:

١- دورات المياه:

٢٥٥٠ مدرسة بها دورات مياه كافية وصالحة	بنسبة	٤٧,٨%
١٧٤٦ مدرسة بها دورات مياه غير كافية	وبنسبة	٣٢,٧%
٩١٧ مدرسة بها دورات غير صالحة	بنسبة	١٧,٢%
١٢٢ مدرسة لا يوجد بها دورات مياه	بنسبة	٢,٣%

٢- الأفنية:

٢٧٥٥ مدرسة بها أفنية كافية	بنسبة	٥١,٦%
١٧٩٤ مدرسة بها أفنية غير كافية	بنسبة	٣٣,٧%
٧٨٦ مدرسة لا يوجد بها أفنية	بنسبة	١٤,٧%

٣- صلاحية المبنى:

٣٢٦٦٣ مدرسة صالحة المبنى	بنسبة	٦١,٢%

٤٥٣	مدرسة يمكن إصلاحها	بنسبة	٨,٥%
١٣٢٢	مدرسة تستعمل لضرورة	بنسبة	٢٤,٨%
٢٠٢	مدرسة بها جزء صالح وجزء غير صالح	بنسبة	٣,٧%
٩٥	مدرسة متصدعة يجب إزالتها	بنسبة	١,٨%

ومن هذا البيان يتبين أن المدارس الابتدائية كانت فى حاجة ملحة إلى العناية والإصلاح.

صورة عن واقع التعليم الابتدائى فى العام ١٩٦٢/٦١:

ومن الخطوات المتميزة حقا ما قامت به وزارة التربية والتعليم عام ١٩٦٢ من تشكيل عدد من اللجان التى أنيط بها زيارة عينة من المدارس الابتدائية بلغت ١٧١ مدرسة لاستقراء حالة التعليم بها، تمثل عددا من الأقسام التعليمية فى كل مديرية.ووقعت معظم هذه المدارس فى قلب الريف حيث تبعد عن منطقة الإشراف المستمر والزيارات المتوالية حيث تتمثل الإمكانيات المحدودة والمشكلات التى تواجه المدارس الابتدائية عامة، ومدارس الريف بوجه خاص.

كذلك لوحظ أن هذه المدارس تمثل العينات التى يمكن أن توجد فى كل منطقة من حيث النوع، فمنها المدارس ذات الفترة الواحدة، وذات الفترتين الصباحية والمسائية، ومنها مدارس المؤسسات والمدارس ذات الأبنية والإمكانيات المحدودة، ومنها مدارس البنات ومدارس البنين، والمدارس المشتركة، ومدارس الوحدات المجمعة.

وبالإضافة إلى وسائل وتقارير أخرى، تم تجميع تقارير اللجان الزائرة فى تقرير عام موحد يصور حالة التعليم الابتدائى عام ٦١-١٩٦٢ نشر بمجلة الرائد (نوفمبر ١٩٦٢).

ولابد لنا هنا من الانتباه أننا، مع كل هذا الذى قلناه، وسوف نقوله، من صور نقد للتعليم فى هذه الفترة عامة، ولفترة السيد يوسف وزير التربية خاصة، التى وصفناه بالجمود والاستبداد، لا نستطيع إلا أن نسجل التحية على هذه الموضوعية والأمانة فى وصف واقع مثل هذه المرحلة الهامة، مهما ظهر من عيوب وصور تقصير، وهو الأمر الذى بدأنا نفتقده بعد ذلك بعدة عقود، حيث حرمت التقارير الرسمية من مثل هذه الموضوعية والصدق فى تصوير الواقع، حيث أصبح الحديث عن الواقع لا يتجاوز نغمة " الإنجازات " !

ويقرر التقرير أن المستوى التحصيلى للتلاميذ دون المستوى المطلوب، فهل هذا الاعتراف الشجاع قلل من احترامنا للقوم ؟ طلا، العكس هو الصحيح ! وكان هذا منطلقا للبحث عن الأسباب التى أدت إلى ذلك:

القسم الأول: العوامل المتصلة بجهاز القيادة والتوجيه والإشراف:

أولا، العوامل العامة المشتركة: فمن حيث مدى الاهتمام بمدارسة المناهج والكتب الدراسية وكتب التوجيه والمنشورات والقرارات الوزارية الخاصة بهذه المرحلة، تبين أن المناهج المقررة فى هذه المرحلة لم تتم دراستها دراسة مجدية، ولم تستوعب استيعابا واعيا: توجيهاتها وأهدافها ووسائل تحقيق هذه الأهداف، كما أن الكتب المقررة كانت فى حاجة إلى دراسة فاحصة.

كذلك لوحظ قصور فى مناقشة ومدارسة النشرات التى ترسلها الوزارة إليهم وتبعث بها إليهم لتبصيرهم ومعونتهم على أداء رسالتهم مع ما بذل فى ذلك كله من جهود وما أنفق فى إعداده من وقت ومال، ومن هذه الكتب والنشرات:

- **كتاب أهداف المرحلة الابتدائية وبعض وسائل تحقيقها.**
- **كتب المعلم فى المواد المختلفة.**
- **قرارات هيئة التخطيط الخاصة بالتعليم الابتدائى.**
- **دليل اختبارات التلميذ فى المرحلة الابتدائية.**
- **دليل اختبارات القبول بالمرحلة الإعدادية.**
- **المنشورات والقرارات الوزارية التى صدرت فى شئون التعليم.**

ومن حيث الزيارات، فقد كان من نتائج ضعف بعض القيادات وقلة اطلاعها وعدم إلمامها بأساسيات مهامها أن كانت زيارات بعض القادة سطحية تبعد عن التعمق فى أعمال المعلمين والنظار، وتخلو من الاختبارات السليمة التى يتبين منها مستوى التلاميذ وتعوزها الدراسة المجدية لصلة المدرسة بالبيئة وأثر كل منهما فى الآخر.

ومن حيث الاجتماعات، فعلى غرار الزيارات الشكلية، كثرت الاجتماعات المظهرية التى عقدها بعض القادة فى هذه المرحلة، لذا خلت مكاتب معظم هؤلاء من محاضر الاجتماعات المنظمة الدقيقة التى تتضمن التوجيه النافع وبحث مشكلات التعليم الابتدائى واقتراح حلولها.

ومن حيث التوجيه الفنى، تبين أن بعض التوجيهات الفنية التى يدونها القادة بهذه السجلات من النوع التقليدى العام الذى لا يتصل مباشرة بفحص الجوانب الفنية فى

العملية التعليمية، ولا يصل إلى تحديد المشكلات فى كل مدرسة واقتراح الوسائل العملية لإصلاحها.

حقا: ما هذه الشجاعة فى النقد الذاتى ؟ وما هذه الصراحة فى الكشف عن العيوب والسلبيات ؟ ولولا أننا وجدنا هذا التقرير منشورا فى مجلة نقابة المعلمين الذى يرأسها وزير التربية نفسه لخيل إلينا أنه تقرير كتبه معارضون من ذلك النوع الحاد !!

ثانيا: العوامل الخاصة بمفتشى الأقسام: لوحظ أن بعضا من مفتشى الأقسام لا يصلون إلى مستوى الكفاية التى تتطلبها القيادة والتوجيه فى هذه المرحلة، ولعل من أسباب ذلك أن اشتراط أقدمية طويلة فيمن يرشح لوظيفة مفتش قسم تقف أمام ترشيح الممتازين لشغلها، وفضلا عى هذا: عدم التعرف على الاتجاهات التربوية والاجتماعية الحديثة فى التربية والتعليم وأساليب تطبيقها، الأمر الذى يستدعى تدريبهم لتبصيرهم بمهام وظائفهم وتجديد معلوماتهم ونقل الخبرات التربوية الحديثة إليهم.

ثالثا: العوامل الخاصة بنظار المدارس الابتدائية، أثبتت التقديرات أن مستوى الكفاية لدى عدد غير قليل من النظار أقل من المتوسط، إذ ينقصهم إدراك مسئولياتهم الفنية والإدارية، وتعوزهم القدرة على أدائها أداء سليما، ويتمثل ذلك فى عدم العناية بمدارسة المناهج والكتب، وعدم الاهتمام بالندوات والاجتماعات بهيئة التدريس للدراسة والمناقشة فى سبيل النهوض بالمدرسة، وعجزهم عن الإفادة الجدية فى مجالس الآباء والمعلمين وما إلى ذلك.

ويواجه كثير من النظار مشكلات لا دخل لهم فيها ولا قدرة لهم على حلها، مع أنها تؤثر تأثيرا واضحا فى انتظام الدراسة والمستوى التحصيلى للتلاميذ، وفى مقدمة هذه المشكلات ما تعانيه بعض المدارس وبخاصة فى الريف من نقص فى نصابها المقرر فى هيئة التدريس (١,٢ لكل فصل) بصفة مستمرة، أو لفترات قد تطول لأسباب كثيرة. ومنها أيضا سوء توزيع الكفايات بين المدارس، وتمييز بعض المدارس بالمدن على مدارس القرى فى هذا الشأن ومنحها أكثر من نصابها على حساب مدارس الريف، مما يؤدى إلى تعثر إدارة المدرسة واضطراب الدراسة فيها.

واعترف التقرير بعد صلاحية الأسس المقررة لاختيار القادة فى التعليم الابتدائى وعدم الدقة فى تطبيقها، وقد أدى ذلك إلى أن رقى إلى مستوى القيادة فى هذه المرحلة عدد غير قليل ممن لا يتوافر فيهم حسن الاستعداد والكفاية الفنية والإدارية، كما أن بعضهم قد وصل إلى هذه القيادة دون أن يكون عمله السابق وثيق الصلة بالمرحلة الابتدائية ومسئوليات العمل فيها. كذلك تتضمن أسس الاختيار القائمة قيودا تحول دون

وصول كثير من الشبان الممتازين إلى المراكز القيادية فى هذه المرحلة لمجرد أنهم لم يقضوا بالخدمة المدد الطويلة التى تشترطها هذه القواعد.

القسم الثانى: العوامل التى تتصل بالمدرسين:

فمن حيث المستوى المهنى والثقافى بين المدرسين: لاحظ التقرير ضعف بعض المدرسين وخاصة فى الصفين الخامس والسادس، وتجلى هذا الضعف فى نواح متعددة من عدم مدارسة المناهج بعمق، عدم مناقشة توجيهاتها، وإلى قصور فى طريقة التحضير..إلخ.، وربما يكون من أسباب ذلك:

- نقص إعداد بعض المدرسين، فمنهم من قضى بدور المعلمين أو المعلمات ثلاث سنوات بعد المدرسة الأولية القديمة أو ثلاث سنوات بعد الشهادة الإعدادية وهى فترة غير كافية لتخريج مدرس صالح قادر على ممارسة عمله المهنى بنجاح وعلى مستوى ثقافى ملائم.
- وجود عدد كبير منهم دون المستوى السابق من حيث التأهيل المهنى وعدد غير قليل من غير المؤهلين.
- زهدهم فى القراءة والاطلاع وانصرافهم عن تجديد معلوماتهم وتوسيعها وخاصة فيما يتصل بعملهم.
- قصور البرامج التدريبية التى تنظم للمعلمين عن تحقيق أهدافها كلها.
- عدم تفرغ بعض المعلمين لأداء واجباتهم المهنية وعدم إقامتهم فى مقر العمل.

وفيما يتصل بطرق التدريس سجل التقرير عددا من السلبيات:

- لا يعنى كثير من المدرسين بتبسيط المعلومات للتلاميذ وتطويع المواد التى يدرسونها لمستويات هؤلاء التلاميذ العقلية واللغوية والتعليمية مما يؤدى إلى غموض كثير من المعلومات فى أذهانهم، وعدم إفادتهم منها، وخاصة فيما يتعلق بمبادئ الاشتراكية الديموقراطية التعاونية، فهم يرددون ما يتصل بها دون فهم لها لأنها لم توضح لهم ولم تضرب لهم أمثلة واقعية فيها تقرب مدلولها إلى أفهامهم ولم تمارس ممارسة عملية فى مجتمعهم المدرسى.
- لا يعنى كثير من المدرسين بالربط المتميز بين الموضوعات والخبرات التى تتضمنها مناهج الدراسة وباستغلالها بالصورة التى تساعد على تكامل خبرات التلاميذ وحسن إفادتهم منها.

- ولا يكاد المدرسون فى جملتهم يهتمون بالنظرة الفردية إلى كل تلميذ وتعرف جوانب التقدم والنمو بالنسبة له ومحاولة السير به وفق إمكانياته وقدراته الخاصة.
- افتقد المدرسون القدرة على التدريس لعدة مستويات فى الفصل الواحد.
- اعتمد تدريس كثير من المواد على الطرق التلقينية النظرية حتى فى المواد التى يتركز تدريسها أساسا على النشاط: كالعلوم والصحة.
- كما أن تدريس المواد العملية فى عدد كبير من المدارس يكاد يهدر القيمة من تقريرهما فى الخطة الدراسية، وذلك بسبب نقص المهارات والخبرات الفنية لدى كثير من معلمى هذه المواد لعدم توافر الإمكانيات من حيث المكان والخامات اللازمة لممارسة أنواع النشاط المثمر فى هذه المواد.

أما فيما يتصل بالانتفاع بالوسائل التعليمية، فقد أثبتت تقريرات اللجان أن الوسائل التعليمية بالمدارس ناقصة، وأن بعض المدرسين لا يعنون باستغلال الموجود منها فلا يستفيدون مثلا من الخرائط والمصورات فى تدريس مواد التربية الاجتماعية أو من اللوحات والرسوم الموضحة فى تدريس العلوم والتربية الصحية أو من اللوحات الخاصة بالحساب.

كما أن المدرسين لم يكونوا يهتمون بجوانب النشاط العملى التى تستلزمها دراسة المادة أحيانا: كعمليات الاستنباط والزراعة وتربية الدواجن فى تدريس العلوم وزيارة الحظائر والمزارع الموجودة بالمدرسة او القريبة منها.

واتجه بعض المدرسين إلى الناحية المظهرية فى استخدام الوسائل، وبطريقة عديمة الجدوى، فهم أحيانا يكدسون الوسائل بالفصول دون قصد حقيقى إلى الانتفاع بها وأحيانا لا يعرضونها وقتا كافيا يحقق الغرض منها، وإنما يحتفظون بها بعيدا عن متناول التلاميذ لعرضها على الزائرين!

وبالنسبة للكتب المدرسية المقررة وموقف المدرسين منها، فقد كانت الوزارة قد اتخذت عدة خطوات فى هذا الشأن من حيث وضع مواصفات خاصة لكل كتاب منها والإعلان عن مسابقات عامة لتأليفها وقيام المختصين بفحص ما قدم من نتائج المؤلفين واختيار أجود مادة وطريقة بما يضمن نجاح الكتاب المدرسى فى تحقيق الهدف منه.

وبالرغم من هذا فقد تبين أن بعض مديريات التربية والتعليم لم تتخذ الوسائل الكفيلة بحسن استخدام هذه الكتب وتحقيق الفائدة المرجوة منها، وانعكس أثر ذلك على المستوى التحصيلى للتلاميذ:

- أن بعض المدرسين استخدم كتبا غير مقررة لا تتوفر فيها المقومات الأساسية للكتاب المدرسى الصالح: مادة وطريقة.
- كما أن بعض المديريات لم تراع فى اختيار كتب القراءة لمدارسها أن تكون من سلسلة واحدة مراعاة للتدرج والارتباط بين أجزائها.
- وبعضها اختارت كتبا شكت مديريات أخرى من صعوبتها مثل كتاب كان باسم "الجديد فى القراءة والاستظهار".
- أن كثيرا من المديريات التعليمية شكت ارتفاع المستوى فى كتب التربية الدينية المقررة وعجز التلاميذ عن قراءتها وفهمها مما يعوق انتفاعهم بها. ثم إن هذه الكتب فى حاجة إلى دليل مرشد يحدد بعض الموضوعات المقررة فيها لكل صف ويربط بينها وبين المناهج المقررة، وبخاصة فى كتابى الصفين الثالث والرابع، لتسهيل مهمة المدرسين فى الإفادة منها.
- أن كثيرا من المعلمين شكوا من ضخامة كتب التربية الاجتماعية فى الصفين الخامس والسادس واحتوائها على كثير من التفاصيل وازدحامها بالحقائق العلمية التى لا تحتملها مدارك التلاميذ مما يحول بينهم وبين استيعاب مادتها وهضمها.

تقويم التلاميذ:

أما بالنسبة لتقويم التلاميذ وعلاج الضعاف منهم، فقد استمرت فكرة تقويم التلاميذ فى هذه المرحلة تقويما مستمرا على مدار العام الدراسى غير واضحة فى أذهان كثير من المعلمين والنظار والقائمين على شئون التعليم الابتدائى، فهم لم ينظروا إلى هذا التقويم النظرة التربوية السليمة من حيث أنه وسيلة تشخيص وعلاج، بل نظروا إليه من زاوية ضيقة هى أنه وسيلة الحكم على التلاميذ فى نهاية العام، ومن هنا نشأ اللبس فى فهم الغرض من التقويم والربط الخاطئ بين عملياته وبين نقل التلاميذ من صف إلى صف.

وقد درست وزارة التربية هذا الموضوع وأقرت هيئة التخطيط نظام الاختبارات الفترية ونظام النقل فى هذه المرحلة وأصدرت بشأنها توصياتها ووضحت مسئوليات المعلم والناظر ومفتش القسم فى هذا الصدد بما لا يدع مجالا لاعتبار النقل فى هذه المرحلة آليا، ولكن ما جاء بالقرار الوزارى رقم ٣٥ فى ١٩٦٠/٧/٢٨ الخاص بنظام النقل فى المرحلة الابتدائية لم ينفذ تنفيذا سليما، فأدى ذلك إلى ضعف المستوى

التحصيلى العام فى بعض المدارس وإلقاء التبعة فى ذلك - خطأ - على نظام النقل فيها.وقد أثبتت تقريرات اللجان فيما يختص بعمليات التقويم:

- أن بعض المعلمين لم يهتموا بإجراء اختبارات دورية للتعرف على المستوى التحصيلى للتلاميذ وإذا ما أجريت بعض الاختبارات فغالبا ما تكون غير دقيقة ولا شاملة ولا جدية، ولذلك لم تؤد الغرض منها.
- بفحص عينات من الدرجات المرصودة فى كراسات المكتب تبين أنها لا تعطى صورة حقيقية لمستويات التلاميذ بحيث يمكن اتخاذها أساسا لعلاج الضعاف منهم مما يفقد عملية التقويم أثرها.
- عدم اهتمام بعض المدرسين بتسجيل ملاحظات عن كل تلميذ بطريقة تساعد على فهم شخصية التلميذ ومعاونته على التقدم والنمو والتغلب على مواطن الضعف لديه.
- لم تطبق تطبيقا سليما القرارات والنشرات التوجيهية المتصلة بتنظيم العمليات التربوية والتعليمية وبخاصة عمليات التقويم لأن بعضا من النظار والمعلمين كانوا يكتفون باستيفاء التوقيعات عليها دون محاولة تفهم ما جاء بها والعمل على تنفيذه، وغالبا ما كان يصاحب ذلك عدم المتابعة من المشرفين للتحقق من سلامة التطبيق، وفى مقدمة ذلك القرار الوزارى رقم ٣٥ فى ١٩٦٠/٧/٢٨ وهو يتضمن تقسيم الفصول إلى فئات متجانسة واتباع طرق التدريس الملائمة لكل فئة كما نص على إجراء اختبارات دورية للتلاميذ مرة كل أسبوعين على الأقل لقياس المستوى التحصيلى لديهم وعلى ضرورة قيام الناظر ومفتش القسم بإجراء اختبارات دورية أخرى لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ فى كل صف ومدى وصولهم إلى المستوى المنشود واعتبار ذلك أساسا فى تقويم المعلمين، مع إخطار أولياء أمور التلاميذ بمستويات أبنائهم ووضع خطة شاملة للنهوض بالضعاف.
- أن البطاقات المدرسية كانت متوافرة فى أغلب المدارس بأعداد كافية، ولكن المدرسين لم يكونوا يعنون بها العناية الواجبة، فلم تراع الدقة فى ملء بياناتها بحيث تعطى صورة حقيقية للتحصيل الدراسى والصفات الشخصية لكل تلميذ بل إنها تملأ بطريقة آلية تدل على عدم الإدراك الواضح لأهدافها وتجعل الإفادة منها محدودة فى فهم شخصية التلاميذ وفى توجيههم بما يتناسب مع قدرات كل منهم واستعداداته الخاصة.

التعليم الابتدائى فى مرآة الصحافة:

ونشرت جريدة الجمهورية (١٩٦٠/٩/٢٢) تحقيقا عن بدء الدراسة فى العام الجديد للتعليم الابتدائى وعنوانه الرئيسى: (التعليم الابتدائى لم يؤد رسالته، وهذه هى الأسباب). ومن قراءة التحقيق نلمس مدى القسوة فى الصراحة التى كتب بها، إلى حد أن ذكر أن هناك إجماعا بين كل من سألهم عن أسباب: "هذا التدهور"، كما وصفه، ودارت الأسباب حول ما أشرنا إليه من قبل.، لكن يستوقفنا قول أحد أولياء الأمور " إن ابنى قد مضى عليه فى المدرسة أكثر من خمس سنوات ولا يعرف كيف يكتب اسمه.٠ولكنه يستطيع القراءة "غيبا" من كتاب "شرشر" - وهوالاسم الذى شاع عن كتاب القراءة حيث كان بطله أرنب اسمه شرشر - دون أن يفهم معنى ما يقرأ" !

وأضاف المحرر نفسه أنه مر مع الوزير فى زيارة لبعض المدارس الابتدائية فوجد أطفالا فى الفرق النهائية لا يعرفون القراءة، وقد طلب الوزير من أحد التلاميذ أن يقرأ من كتاب أمامه فأمسك الكتاب بالمقلوب !!

والحق أن ما شاع من تسمية "طريقة شرشر" ظلمها كثيرا، حتى لقد ادعى كثيرون بأنها السبب وراء وجود آلاف من طلاب الابتدائى عدة سنوات دون أن يتعلموا القراءة والكتابة، كما عبر عن ذلك ولى الأمر سابق الإشارة إليه.

لقد كان الإسم العلمى للطريقة هو (الطريقة الكلية)، وكانت مبنية على بحوث ودراسات محلية وعالمية تؤكد على أن الحروف فى حد ذاتها مجرد رموز مجردة لا تعنى شيئا عند الطفل، لكن انتظامها فى كلمة تشير إلى شئ فى دنيا الواقع، يجعلها مفهومة. وفضلا عن ذلك فإن الانطباع الأول للإدراك، يكون "للكليات"، وبعد ذلك يجئ إدراك التفاصيل. لكن، كما رددنا، ونظل نردد، إن بعض المثاليات التربوية، إذا لم يتوافر لتطبيقها الكثير من المقومات والشروط يمكن أن تنقلب إلى عكس المرتجى منها، وهو ما حدث مع الأسف الشديد، حيث كان المفروض أن يقوم المعلم بتحليل الكلمة المشيرة إلى الصورة، إلى ما يتكون منها من حروف، والتعرف عليها، والتدرب على النطق بها وكتابتها، لكن ذلك لم يتم، لأسباب متعددة، لابد أن نذكر أن واحدا منها كان هو النقل الآلى، والإعداد الضعيف، الهش الذى كان عليه خريجو مدارس المعلمين والمعلمات فى ذلك الوقت.

وقد جاء فى (قرارات هيئة التخطيط، التعليم الابتدائى، مايو ١٩٦١) أن الشكوى كثرت فى السنوات الأخيرة من بطء الأطفال فى تعلم القراءة وضعف مستواهم فيها،

وعدم إلمامهم بالحروف الأبجدية، والتجائهم إلى القراءة من الذاكرة، وعجزهم عن قراءة الكلمات والجمل، إذا وجدت مجالات أخرى غير الكتب التى بأيديهم، وقد اقترن ذلك بإرجاع هذا الضعف إلى الطريقة الجديدة التى تتبع فى تعليمهم، وإلى الكتب المقررة التى ألفت على هذه الطريقة.

وبعرض ما وصلت إليه الدراسة بين اللجان الفنية على الهيئة وافقت الهيئة فى ١٩٦٠/٣/١٧ على ما يلى:

١- إن أفضل الطرق فى تعليم المبتدئين القراءة والكتابة هى التى تجمع بين مزايا الطرق التحليلية والطرق التركيبية، فتبدأ بالكليات وتنتقل إلى الجزئيات.

٢- يؤلف كتاب لتعليم المبتدئين القراءة والكتابة، على الطريقة السابقة، تتوافر فيه جميع المواصفات التى تجعله كتابا صالحا للتلميذ، ومعينا للمدرس على تنفيذ الطريقة تنفيذا صحيحا.

٣- يؤلف كتاب للتمرينات يساير كتاب القراءة السابق، ويدرب على دروسه تدريبا كافيا، ويخدم المراحل المختلفة للطريقة بشكل يساعد على تحقيق الغرض المنشود من كل منها.

٤- يؤلف كتاب للمعلم فى هذه الطريقة طبقا للمواصفات التى توضع له.

٥- ضرورة الاستعانة بالبطاقات كوسائل مساعدة فى تعليم القراءة والكتابة، على أن يزود المدرسون بنماذج من البطاقات التى تدور حول أعمال التلاميذ ونشاطهم وما فى بيئتهم، متعاونين على ذلك فى كل مدرسة وفى كل منطقة، مع العناية فى أقسام الوسائل التعليمية بالمناطق وفى الإدارة العامة للوسائل التعليمية، باختيار الصالح من هذه البطاقات وتنفيذه وتعليمه، وكذلك بإمداد المدارس باللوحات المعينة على استخدام هذه البطاقات.

٦- ضرورة العناية بتدريس الطريقة المشار إليها سابقا فى دور المعلمين والمعلمات العامة بحيث تتضح فى أذهان الطلاب والطالبات خطواتها، وكيفية السير فيها وأساليب التدريب على كل خطوة منها، كما يدرب على استخدامها تدريبا كافيا.

ولعل ما سبق كان من الضرورى أن يدفع وزارة التربية أن تخطو مرة أخرى نحو النهوض بهذا التعليم، ومن هنا نقرأ فى الأهرام (١٩٦٣/١/٢٣) عن اجتماع عقد فى اليوم السابق ١/٢٢ لهيئة التخطيط العليا للتربية والتعليم برئاسة السيد يوسف، وحضور

أكثر من عشرين من كبار رجال التعليم لمناقشة المشكلات التعليمية المختلفة، وخصص هذا الاجتماع لبحث مشكلات التعليم الابتدائى حيث تناول مشكلة عدم صلاحية المباني القائمة، وعدم وجود مرافق للنشاط العلمى فى كل مدرسة، مع شدة الحاجة إلى مئات من المدارس لتعميم هذا التعليم مستقبلا.

كما أقرت الهيئة أن الفترة الثانية "مليئة بالعيوب ويجب العمل على التخلص منها تدريجيا بإنشاء مبان جديدة للمدارس الابتدائية".

ومن الملفت للنظر أن تقرر الهيئة ألا تضع أى مشروعات جديدة لما بعد عام ١٩٧٠، وهو نهاية الخطة الثانية، بل تقف عند هذا العام لتبدأ فى خطوات لتحسين المدارس القائمة والخدمة التعليمية.

ثم نشرت الأهرام فى ٦٣/٢/٢٠ تصريحا مهما للسيد يوسف أمام مؤتمر دراسة مشكلات التعليم الابتدائى، حيث قرر "أنه وزملاءه غير راضين عن الحالة التى وصل إليها مستوى التعليم الابتدائى الذى يعتبر حجر الأساس لكل أنواع التعليم".

وكان مما قاله د. محمد خليفة بركات عن المستوى التحصيلى فى الصفوف الأخيرة من التعليم الابتدائى أن المستوى فى الصف الرابع أفضل منه فى الصفين الخامس والسادس، وأن مستوى التحصيل فى اللغة العربية والحساب أفضل منه فى المواد الأخرى لنقص الكفاية بين مدرسى هذه المواد، وأن تحصيل تلاميذ مدارس المدن أفضل منه فى مدارس القرى.

أما حسن مصطفى وكيل الوزارة فقد حمل مسئولية تسرب التلاميذ وعدم مواظبتهم على حضور الدراسة على الإدارة المحلية بالمحافظات والمدارس نفسها، وقال إن عليها يقع عبء نشر الوعى بين أولياء الأمور والنهوض بالمجتمع الريفى قبل توقيع الغرامات على الآباء، كما أن الرعاية الاجتماعية والصحية للتلاميذ لا يمكن أن تنفرد بها وزارة التربية بل تحتاج إلى جهود وزارات الإدارة المحلية والصحة والشئون والشباب والهيئات الأخرى (الجمهورية، ١٩٦٣/٧/٥).

وعلى الرغم مما هو شائع من أن العاصمة (القاهرة) تحظى بخدمات تعليمية أكثر من غيرها، إذا بنا نقرأ فى جريدة الجمهورية (١٩٦١/٣/١٨) أن لجنة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة شكت من أن محافظة القاهرة هى أقل المحافظات نصيبا من اعتمادات القطاع التعليمى بالنسبة لعدد سكانها، وأن مستوى التعليم بها أقل منه فى الأقاليم بسبب ازدحام فصولها بالتلاميذ، وأن ثلث المدارس الابتدائية بالقاهرة (١٠١ مبنى) غير

صالح للدراسة، وأن مثل هذه النسبة من المدارس الصالحة تعمل على فترتين، حيث يوجد ٤٠٢ مدرسة فى ٣٠٣ مبنى !

ومن الأرقام التى قدمت أن عدد المدارس الابتدائية الحكومية بالقاهرة بلغ ٤٠٢ مدرسة بها ٢٦٣ ألف تلميذ، بينما كان يوجد بمنطقة الزقازيق ٤٧٩ مدرسة، بها ١٥٣ ألف تلميذا فقط، وفى شبين الكوم ٤٨٢ مدرسة بها ١٣٦ ألف تلميذ ! وترتب على ذلك أن بلغ عدد الفصول بمدارس القاهرة ٢٠، و٣٠ فصلا تضم ١٥٥٠ تلميذا بالمدرسة الواحدة، وأدى ذلك إلى أن حولت أكثر المدارس إلى نظام الفترتين.

تطوير ٦٨:

أما القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، حيث كان الدكتور محمد حلمى مراد وزيرا للتربية والتعليم، فقد استحدث لأول مرة مادة تشير إلى أهداف التعليم الابتدائى، ونصها:

مادة ٣٥ - تهدف مرحلة التعليم الابتدائى إلى تنمية الأطفال عقليا وجسميا وخلقيا وقوميا، وتزويدهم بالقدر الأساسى من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التى لا غنى عنها للمواطن الصالح المستنير لشق طريقه فى الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنيا أو لمواصلة الدراسة فى المرحلة التعليمية التالية.

وأعاد القانون الشهادة الابتدائية، حيث نص على:

مادة ٥٠- يعقد امتحان على مستوى المناطق أو الأقسام التعليمية تحت إشراف مديريات التربية والتعليم لتلاميذ الصف السادس ويمنح الناجحون فيه (شهادة إتمام الدراسة الابتدائية). وكل من أتم مدة الإلزام بالمرحلة الابتدائية ولم يؤد امتحان إتمام الدراسة الابتدائية أو رسب فيه يعطى "مصدقة" من مديرية التربية والتعليم المختصة بإتمام مدة الإلزام.

واستتبعت جملة التغييرات إرساء قواعد علمية لعملية التقويم، من ذلك ما حدده القرار الوزارى رقم ٢٢٥ لسنة ١٩٦٨ فى شأن نظام تقويم التلاميذ وترسيبهم ونقلهم بالمرحلة الابتدائية حيث نص على أن أهداف التقويم هى:

١- الوقوف على المستويات التحصيلية والتربوية للتلاميذ أولا بأول والعمل على علاج المتخلفين ورعاية المتفوقين.

٢- التحقق من قدرة التلميذ على متابعة وحدات المنهج فى الصف الواحد وعلى مواصلة الدراسة إذا ما نقل إلى صف أعلى.

٣- إطلاع أولياء أمور التلاميذ على مستويات أبنائهم والعمل على تحقيق التعاون بين المدرسة والمنزل فى تعليم النشء وتربيتهم.

٤- الوقوف على جهود المدرسين والنظار والمفتشين وغيرهم من القائمين على تعليم التلاميذ وتربيتهم.

٥- الوقوف على المعوقات التى تقلل من العائد من التعليم فى هذه المرحلة والعمل على تذليلها بوصفها الأداة الأولى لإعداد المواطن الصالح.

كما نص القرار على أن تخطر المدرسة أولياء أمور التلاميذ شهريا بنتائج تقويم أبنائهم ومدى تقدمهم ونواحى ضعفهم من واقع بطاقات التقويم المعدة لذلك.

وكذلك أوجب أن تعقد المدرسة اجتماعات دورية مع أولياء أمور التلاميذ لمدارسة الوسائل الكفيلة برفع المستوى التحصيلى والتربوى لأبنائهم وفق ظروفهم المنزلية والمدرسية ولتنمية الوعى التعليمى لدى الآباء لمعاونة المدرسة فى أداء رسالتها.

وبالنسبة لضعاف التلاميذ فقد أوجب القرار جمع المتخلفين منهم تخلفا واضحا فى كل صف ابتداء من الصف الثالث، فى فصل خاص، فى حالة وجود أعداد كافية منهم تسمح بذلك، ويدرس تلاميذ هذا الفصل بطرق تتفق مع مستوياتهم وقدراتهم.

صور رقميـــــــــة:

وفيما يلى إحصاء بعدد المدارس والتلاميذ والمدرسين من سنة ٥٢/٥٣ - ٥٧/٥٨

جدول رقم (١)

السنـــة	مدارس	تلاميـــذ			مدرسون
		بنـــون	بنـــات	جملـــة	
٥٢/٥٣	٧٠١١	٩٩٨٤٩٠	٥٤١٧١٢	١٥٤٠٢٠٢	٥٢٥٠٦
٥٥/٥٦	٨٣٦٦	١١٧٥٢٣٩	٦٨٥٧٠٣	١٨٦٠٩٤٢	٤٨١٧٣
٥٧/٥٨	٧٤٢٢	١٣٠٢٧٤٣	٧٨٣٩٦١	٢٠٨٦٧٠٤	٥٤٧٦٦

وقد دلت الإحصاءات فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٨ على أن عدد الذين انقطعوا عن مواصلة التعليم بالمرحلة الابتدائية بلغ حوالى ١٣٠,٠٠ تلميذا وتلميذة.

وقد كان هناك تباين بين كل صف وآخر فى نسبة الانقطاع (دراسات وبحوث إحصائية، ١٩٥٩، ص ٣٣)، وفقا لما يلى:

نسبة الانقطاع عن الفرقة الثانية بلغ من ١-٢ %

--------------- الثالثة بلغ من ٦-٨ %

--------------- الرابعة بلغ من ٤-٧%

--------------- الخامسة بلغ من ١٧-٢٠%

--------------- السادسة بلغ من ٢٠-٢٣%

وبلغت نسبة الانقطاع المتوسطة فى جملة تلاميذ المرحلة حوالى ٨-١١%

ولو استقرأنا إحصاء حسب الحالة فى ١٩٦٧/١١/١٥، فسوف نجد:

جدول رقم (٢)

نوع التعليم	مدارس وأقسام وفصول	تلاميذ		
		الجملة	بنات	بنون
ابتدائي رسمي				
بنون	٥٤١٩	٢١٨١٢٧	٠	٢١٨١٢٧
بنات	٣٣٩٨	٩٣٩٦٠	٩٣٨٩٩	٦١
مشترك	٧٤٧١	٢٧٣٧٢٦٦	١٠٦٢٠١٢	١٦٧٥٢٥٤
جملة	٧٨٢٨٨	٣٠٤٩٣٥٣	١١٥٥٩١١	١٨٩٣٤٤٢
ابتدائي خاص مجاني				
بنون	٦٨٤	٢٥٩١٩	٤	٢٥٩١٥
بنات	٢٢٢	٨٢٥٠	٨٢٥٠	٠
مشترك	٥٠٥١	١٩٤٨٠١	٩١٧٣٣	١٠٣٠٦٨
جملة	٦٠١٧	٢٢٨٩٧٠	٩٩٩٨٧	١٢٨٩٨٣
جملة الرسمي والمعان	٨٤٢٤٣	٣٢٧٨٣٢٣	١٢٥٥٨٩٨	٢٠٢٢٤٢٥
ابتدائي بمصروفات				
غير معان	٢٤٠٣	٨٠٦٣٢	٣٣٧٩٧	٤٦٨٣٥
فصول محافظة	٨٣٢	٢٩٤٠٨	١٣١١٢	١٦٢٩٦
فصول خدمات	١٣٧٧	٤٥٧٨٢	١٧٠٦١	٢٨٧٢١
مدارس لغات منهج مصري	١٢٢٦	٣٧١٨٩	٢١٥٨٢	١٥٦٠٧
جملة	٥٨٣٨	١٩٣٠١١	٨٥٥٥٢	١٠٧٤٥٩
الجملة العامة	٩٠١٢٣	٣٤٧١٣٣٤	١٣٤١٤٥٠	٢١٢٩٨٨٤

وبالنسبة لتطور ميزانية التعليم الابتدائى خلال العقد الأول من الثورة، فيصوره الجدول التالى (حسن الفقى، ص ٢٤٦، والنسب المئوية من حسابنا):

جدول رقم (٣)

السنــة	ميزانية وزارة التربية	ميزانية التعليم الابتدائى	النسبة المئوية
٥٤/٥٣	٢٦,٤٣٤,٩٠٠	١١,٨١٢,٠٠٠	٤٤,٧ %
٥٥/٥٤	٢٨,٧٣١,١٠٠	١٢,٥٣٠,٠٠٠	٤٣,٦ %
٥٦/٥٥	٣٣,٢٥٢,٧٠٠	١٣,٦٠٠,٠٠٠	٤٠,٩ %
٥٧/٥٦	٣٦,١٧٣,٠٠٠	١٥,١٨١,٠٠٠	٤٢,٠ %
٥٨/٥٧	٣٨,٥٠٠,٠٠٠	١٧,٠٠٠,٠٠٠	٤٤,٠ %
٥٩/٥٨	٣٩,٣٢٦,٠٠٠	١٨,٥٠٠,٠٠٠	٤٧,٠ %
٦٠/٥٩	٤٢,٣٤٤,٠٠٠	٢٠,٢٦٤,٠٠٠	٤٨,٠ %

ومن الإحصاء نلاحظ هبوطا مستمرا لنسبة ميزانية التعليم الابتدائى إلى ميزانية الوزارة فى ثلاث السنوات الأولى، على عكس ما كان يدعو القبانى، لكنها عاودت الارتفاع فى ثلاث السنوات التالية.

وقد أجرت إدارة الإحصاء بوزارة التربية دراسة على تكلفة التعليم فى المدارس الابتدائية على عينة حجمها ٨٧ مدرسة، منها ٢٢ مدرسة بنين، و١٧ مدرسة بنات، و٤٨ مدرسة مشتركة، موزعة على عدد من المناطق، وبلغ توزيع الكلفة على بنود الصرف خلال العام ٦٢/٦١ الصورة التالية - بالجنيه -(دراسات وبحوث إحصائية، الكتاب الثالث، ص ٦١):

جدول رقم (٤)

	مدارس البنين		مدارس البنات		مدارس مشتركة		المتوسـط	
بنودالصرف	التكلفة	النسبة	التكلفة	النسبة	التكلفة	النسبة	التكلفة	النسبة
الجملــة	١٠,٧٦١	١٠٠	٨,٧٩٨	١٠٠	٩,٨٠٠	١٠٠	٩,٩٧١	١٠٠
أجــور	٨,١٥٦	٧٥,٧١	٦,٨١٩	٧٧,٥١	٧,١٧١	٧٣,١٧	٧,٤٣٩	٧٤,٦
إيجار مباني	٠,٧٢٧	٦,٧٦	٠,٤٨١	٥,٤٧	٠,٨٧٠	٨,٨٨	٠,٧٧٢	٧,٧٤
كتب وكراسات	٠,٨٧٨	٨,١٦	٠,٧٨٥	٨,٩٢	٠,٨٣٩	٨,٥٦	٠,٨٥٢	٨,٥٤
تغذيــة	٠,٥٨٨	٥,٤٦	٠,٤٣٩	٤,٩٩	٠,٤٩٩	٥,٠٩	٠,٥١٣	٥,١٥

أدوات وأثاث	٠,٢٥٠	٢,٣٢	٠,١٨٧	٢,١٢	٠,٢٥٧	٢,٦٢	٠,٢٤٤	٢,٤٥
أخرى	٠,١٦٢	١,٥١	٠,٠٨٧	٠,٩٩	٠,١٦٥	١,٦٨	٠,١٥١	١,٥٢

ومن الجدول يتبين لنا أن أعلى نسبة فى بنود الصرف هى الأجور والمرتبات، يليها الكتب والكراسات، ثم إيجار المبنى، فالتغذية، فاستهلاك الأدوات والأثاث، وأخيرا تجئ أوجه أخرى.

مدارس ابتدائية ذات طابع خاص:

إذا كان التعليم الابتدائى هو القاعدة العامة للتعليم، مما جعله يتسم بالطابع العمومى، إذ أنه أنشئت بعض المدارس التى حملت طابعا خاصا، مثل:

مدرستا كلية البنات بالزمالك والاسكندرية: وهى مدارس بمصروفات ذات نظام خاص، وكانت تعنى عناية خاصة بتدريس اللغات والمواد الأدبية والنسوية والفنية. والقسم الابتدائى بها عرف باسم "القسم الإعدادى بالكلية" وفرقه الثلاث الأولى تقابل الفرق الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ولذلك كان يقبل بالفرقة الأولى به التلميذات المنقولات إلى السنة الثالثة بالمرحلة الأولى، كما كان يقبل غيرهن من الراغبات فى الالتحاق بعد اجتياز اختبار تعقده الكلية لهن، وتدرس اللغات الأجنبية من بدء هذه المرحلة.

والقبول بها كان مقيدا من حيث السن بالحد الأدنى المتبع فى المراحل المماثلة. أما الحد الأقصى فيترك للكلية أمر التجاوز عنه عند الضرورة. وكانت الدراسة بفرق هاتين الكليتين تسير وفق الدراسة بفرق المراحل المماثلة لها فى التعليم العام (المرشد فى نظم التعليم، ص ٨).

مدارس تحفيظ القرآن: وفقا للقرار الوزارى رقم ٨١٩ بتاريخ ١٩٥٧/١٠/٢٤ كانت تسرى عليها نفس الشروط التى سرت على مدارس التعليم العام ولا تختلف عنها إلا فى خطط الدراسة، فتلاميذ هذه الفرق (فرق تحفيظ القرآن) يشتركون مع تلاميذ المدارس الابتدائية الأخرى فى خطة الدراسة السابقة الذكر على أن تزاد لهم ابتداء من الصف الثالث حتى الصف السادس أربع حصص فى الأسبوع تخصص لتحفيظ أجزاء نصف القرآن الثانى.

وكانت هذه المدارس تختلف (قانون التعليم الابتدائى رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦) عن المدارس الأخرى فى أن الطالب يستطيع البقاء فيها مدة تزيد على سنتين عن المدة المحددة للبقاء فى المدارس الابتدائية العامة، أى أن الطالب كان يستطيع البقاء بها حتى سن السادسة عشر.

ولقد حظيت مناهج المدرسة الابتدائية بنقد لأحد الكتاب (شوقى عبد الحكيم، جريدة المساء، ١٣/٩/١٩٥٨)، فمن الملاحظ استمرار الاهتمام بالناحية العقلية والتحصيلية هدفا للمدرسة الابتدائية، ثم طبقت النظريات التربوية الحديثة فى مدارسنا، فأخذت المدرسة الابتدائية بما أجمع عليه علماء التربية من أن النشاط هو أساس النمو فى الحياة العقلية والنفسية والجسمية، فأصبح النشاط المدرسى وسيلة للتربية، وظهرت الحاجة إلى استغلال أوقات الفراغ وتعويد التلاميذ على الإنتاج، واتجهت الجهود إلى جعل المدرسة مركزا للنشاط الحر فى البيئة ومركزا للخدمة العامة، وذلك لتحقيق التعاون بين المدرسة والهيئات والجماعات القائمة فى البيئة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمنزل، ولتكوين جماعات الرياضة والثقافة والهوايات المختلفة، وتقديم خدمات عامة تتفق وحاجات البيئة، للمساهمة فى المشروعات الاجتماعية، ولتنظيم الرحلات والمباريات، ولاستخدام وسائل النشر والدعاية لتوفير وعى قومى سليم.

وهذا بالفعل ما سارت عليه التربية فى مدارسنا، ولكن الذى حدث هو أن جهود التلميذ ومدرس الفصل والناظر ومفتش القسم، كلها تجمعت وتركزت وانصبت على النشاط المدرسى، وبهذا أغفل غرض المدرسة، وهو إعداد طليعة متينة البناء، تستطيع أن تواصل التعليم فى مراحله المتوسطة والعالية، ومعنى هذا أن المدرسة الابتدائية بأجهزتها ورصيدها وإمكانياتها، وجهود العاملين فيها لا تتمكن من القضاء على الأمية.

ثانيا - التعليم الإعدادى

استحداث جديد:

استحدثت المدرسة الإعدادية عند صدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، ولم يكن لها وجود من قبل، وكان وزير المعارف إسماعيل القبانى، لكن التعليم الإعدادى لم يظهر فى بداية الأمر كمرحلة مستقلة، وإنما جزء من التعليم الثانوى، وذلك لما جاء فى نصوص هذا القانون:

مادة ١- ينقسم التعليم الثانوى إلى مرحلتين: مرحلة إعدادية ومرحلة ثانوية.

وكانت مدة دراسة المدرسة الإعدادية لهذا أربع سنوات، وهى تقابل بوجه عام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائى والسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوى فى النظام الذى كان قائما وفقا للقانون ١٤٢ لسنة ١٩٥١.

وتقرر حذف اللغة الأجنبية الثانية من مواد الدراسة بالمرحلة الإعدادية، وأضيف إليها مادة الأناشيد والموسيقى ومادة قواعد الصحة، وهما من المواد التى كانت مقررة

بالسنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين فى النظام الذى كان قائما. ورأى القانون الجديد أن من المرغوب فيه أن تزداد العناية بهما وتتابع دراستهما فى نهاية المرحلة الإعدادية، لما لها من أهمية، الأولى بالنسبة لتربية الذوق الفنى وتغذية الروح القومية، والثانية بالنسبة لرفع المستوى الصحى فى البلاد

ومن هنا نصت المادة ٦ من القانون على أن يدرس الطلاب المواد التالية:

القرآن الكريم – اللغة العربية (وتشمل الخط) – اللغة الأجنبية (وتشمل الخط) – التاريخ – التربية الوطنية – الجغرافية – الرياضة (وتشمل الحساب والجبر والهندسة) – العلوم العامة – قواعد الصحة – الرسم – الشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين بالنسبة للبنين، والأشغال الفنية، وأشغال الإبرة، والتدبير المنزلى بالنسبة للبنات) – الأناشيد والموسيقى – التربية البدنية والألعاب.

وكانت المدرسة الإعدادية متداخلة مع الابتدائية، إذ كان القانون يبيح للتلاميذ المنتهين من السنة الرابعة الابتدائية أن يتقدموا لامتحان قبول للمدرسة الإعدادية، فإذا لم يوفقوا أمكن لهم التقدم بعد الانتهاء من السنة الخامسة،، فإن لم يوفقوا تقدموا بعد الانتهاء من السنة السادسة.

وكان هذا الوضع مثار لغط كثير مما دفع القبانى، مهندس هذا النظام أن يدافع عنه باستفاضة.

أكد القبانى أن اللجنة الوزارية التى كان قد شكلها لوضع أسس القانون بحثت عن المستوى الذى يصح عنده أن نعتبر الأطفال قد تهيئوا للدراسة الثانوية، واتفق الرأى على أن الشرط الأساسى لذلك هو الانطلاق فى القراءة والكتابة والتعبير، والتمكن من أوليات العد والحساب، أما ما يدرسه التلاميذ فى الفرق النهائية من المدرسة الابتدائية من تاريخ وجغرافية وتربية وطنية ومبادئ علوم..إلخ، فليس بشرط لازم لذلك، لأن التلميذ يمكنه أن يدرس هذه المواد فى أثناء المرحلة الجديدة، وأن يدرسها على مهل، وعلى صورة أوفى، وفى سن يكون عندها أقدر على تفهمها وهضمها.

والأطفال يصلون إلى ذلك المستوى – أى مستوى الانطلاق فى القراءة والكتابة والتعبير، والتمكن من الأفكار والقواعد الأولية فى الحساب – فى أعمار مختلفة، تبعا لاختلاف استعداداتهم الفطرية وقدرتهم على الدرس والتحصيل، فالتلميذ الذكى الذى ينال حظا وافيا من العناية يستطيع أن يبلغه فى سن العاشرة، وهى سن تتيح له إتمام مقررات الفرق الأربع الأولى من الدراسة الابتدائية بتفوق، ولذلك جعلت هذه السن الحد الأدنى الذى يباح عنده التقدم لامتحان القبول بالمرحلة الإعدادية. أما من هم أقل

ذكاء، أو من تتيسر لهم الظروف الملائمة لبلوغ المستوى المطلوب فى سن العاشرة فقد أبيح لهم التقدم للامتحان فى أى سن بعد ذلك إلى الثانية عشرة. وأما من لا يبلغون المستوى المطلوب إلى هذه السن، ففى ذلك قرينة قوية على ضعف استعداداتهم، ولا تستطيع الدولة، بمواردها القائمة، أو المنتظرة فى المستقبل القريب، أن تتحمل نفقات تعليمهم تعليما ثانويا. فإذا أصر آباؤهم على أن يتلقوا هذا التعليم، فلهم ذلك، وإنما فى المدارس الحرة الخاصة، حيث يتحملون نفقات تعليمهم كاملة (دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، ص ٢٣٣)

وإذا كان قانون ٢١١ ينص على وجوب أن يمتحن طلاب الشهادة الإعدادية امتحانا شفهيا فى مادتى اللغة العربية واللغة الأجنبية، فقد صدر القانون رقم ١٣٣ لسنة ١٩٥٤ ليجعل الامتحان الشفهى قاصرا على مادة اللغة العربية فقط.

مرحلة مستقلـــــة:

ومع ذلك فقد ظل وضع المرحلة الإعدادية قلقا من حيث تداخلها مع المرحلة الابتدائية، مما أدى إلى صدور القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ الذى قضى ب:

مادة ١- مدة الدراسة بالتعليم الإعدادى ثلاث سنوات.

مادة ٢- يشترط فيمن يقبل بالفرقة الأولى من هذه المرحلة:

أولا - أن يكون قد أتم الدراسة بالمرحلة الابتدائية أو فى مستواها، ويحدد هذا المستوى بقرار من وزير التربية والتعليم.

ثانيا - ألا تقل سنه فى أول أكتوبر عن إحدى عشرة سنة،ولا تزيد عن أربع عشرة سنة.

ثالثا - أن يؤدى امتحان المسابقة الذى يعقد فى نفس العام فى اللغة العربية والحساب والمعلومات العامة.

وبهذا نجد أن القانون فصل التعليم الإعدادى عن التعليم الثانوى العام على أساس أن لكل منهما خصائصه وأهدافه ومشكلاته وتنظيماته الإدارية، فقد كان القانون رقم ٢١١ لسنة ٥٣ يصرح بأن "المدرسة الإعدادية ليست مستقلة بذاتها" بل "إنها المرحلة الأولى من التعليم الثانوى".

أما القانون الجديد فيقوم - بعكس ذلك - على أساس فصل التعليم الإعدادى العام عن التعليم الثانوى العام " لأن واقع الأمر - أن لكل منهما خصائصه وأهدافه ومشكلاته وتنظيماته الإدارية " - كما صرحت بذلك مذكرته الإيضاحية.

وقضت المادة ١١ بأن تعقد مناطق التعليم فى نهاية السنة الثالثة امتحانا عاما ويمنح الناجحون فيه شهادة تسمى (الشهادة الإعدادية العامة).

ويباح الدخول فى الامتحان لكل من أتم دراسة المناهج المقررة للمرحلة الإعدادية سواء تلقى دروسه بمدرسة حكومية أو بمدرسة حرة أو بمنزله، بشرط ألا تقل سنه عن أربع عشرة سنة فى أول أكتوبر التالى للامتحان، وأن يكون قد مضى على إتمامه الدراسة بالمرحلة الابتدائية ثلاث سنوات على الأقل.

كذلك قضت المادة ١٢ بأن يختبر التلاميذ فى امتحان الشهادة الإعدادية تحريريا فى مقرر السنة الثالثة وحدها بالنسبة للتلاميذ المتقدمين من مدارس حكومية أو مدارس حرة تسير الدراسة فيها وفق منهج المدارس الحكومية، وتشرف الوزارة على امتحانات النقل فيها، وأيضا بالنسبة لمن اجتازوا امتحان النقل إلى الفرقتين الثانية والثالثة طبقا للمادة العاشرة من هذا القانون.

أما غير هؤلاء فيمتحنون فى مقرر الفرق الثلاث، ويعين نظام هذا الامتحان بقرار يصدر من وزير التربية والتعليم.

أما المادة ١٣، فإنها تقرر، أنه فى امتحان الشهادة الإعدادية العامة، تكون النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل مادة هى ٤٠% من نهايتها العظمى المقررة، عدا اللغة العربية فتكون نهايتها الصغرى ٥٠%.

ويعتبر التلميذ ناجحا فى هذا الامتحان إذا حصل على مجموع النهايات الصغرى فى جميع المواد مع توفر أحد الشروط الآتية:

أ - أن يكون ناجحا فى جميع المواد.

ب- أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادة واحدة.

ت - أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادتين، بشرط حصوله فى مجموع درجاتهما على ٢٥% على الأقل من مجموع نهايتهما العظميين.

أى أن القانون أباح الحصول على الشهادة الإعدادية بنجاح، مع رسوب الطالب فى مادة أو مادتين، وفقا لما هو مبين !

كذلك فالقانون يعالج ما كان فى القانون السابق من ازدواج بين التعليمين الابتدائى والإعدادى فى الفرقتين الخامسة والسادسة، والأولى والثانية الإعدادية، الذى كان فى الواقع مضيعة للمال، وفى الوقت نفسه مضيعة للزمن، إذ أن الكثيرين من تلاميذ الفرقتين الخامسة كانوا يتقدمون من جديد للالتحاق بالسنة الأولى الإعدادية، مثلهم فى

ذلك مثل تلاميذ السنة الرابعة، فيضيع بذلك ما تنفقه الدولة من مال على هؤلاء التلاميذ فى هاتين السنتين، كما كان يضيع من عمر كل منهم سنتان دون فائدة تذكر.

وكان هذا المنطق مجال مساجلة بين القبانى، بعد أن ترك الوزارة، وبين محمد الجوهرى عامر، أحد أركان الوزارة وقت صدور القانون الجديد (الرائد، فبراير ١٩٥٦)، ولا داعى لتكرار رأى القبانى، وقد علق الجوهرى عامر بأن استحداث الازدواج فى نهاية المرحلة الأولى وبداية المرحلة الثانية أحال المدرسة الابتدائية إلى معبر لتوصيل النشء إلى المدرسة التى بعدها، فازدحمت فصولها إلى درجة الاختناق فى السنوات الأربع الأولى، وتخلخلت فصول السنتين الأخيرتين، فكأننا جعلنا المرحلة الابتدائية ست سنوات فى الإسم وأربعا فى الحقيقة.

كذلك ذكر الجوهرى أن التلميذ فى المدرسة الابتدائية يظل إلى الرابعة لا يؤدى امتحانا ما، وإنما يفاجأ بامتحان القبول للدراسة الإعدادية على غير مران، ثم يتقرر مصيره التعليمى تبعا لنتيجته فيه، ولهذا استحال التعليم فى السنة الرابعة الابتدائية إلى التدريب على حل الأسئلة "والفوازير" التى توضع لامتحان القبول فى الإعدادى.

وأهم ما استلفت النظر ما قيل من أن التعديل الجديد يزيد فى سنى التعليم العام فيجعلها ١٢ سنة بدلا من إحدى عشرة سنة، ذلك أن التلميذ الذى يلتحق بالمدرسة الإعدادية بعد إتمام السادسة الابتدائية يقضى فى التعليم ٦ سنوات فى الابتدائى + ٣ فى الثانوى فيكون المجموع ١٣، أما من يدخلون الإعدادى بعد نهاية السنة الخامسة فإنهم يقضون فى التعليم ١٢ سنة وهم فى الحالة الأولى يعيدون دراسة منهاج متقارب فى سنتين منها وفى الحالة الثانية يعيدون المنهاج المتقارب سنة، ولا عبرة بمن التحقوا فى العام السابق أو فى العام الحالى (وقت كتابة المقال) من السنة الرابعة، فمن المؤكد أن أكثريتهم كانت معيدة فى السنة الرابعة لعدم وجود فرقة السنة الخامسة بكثير من المدارس، على إننا إذا أن التلاميذ الذين التحقوا بالإعدادى كان بعضهم من الرابعة والبعض من الخامسة أو السادسة فإنه يمكن اعتبار المتوسط فى القبول هم الذين أتموا خمس سنوات دراسة فى الابتدائى، وبذلك يكون مجموع سنى الدراسة بالنسبة لهم ١٢ سنة.

ودون الحاجة إلى الإحصاء فإن من المؤكد منذ ذلك الوقت أن تلاميذ السنة السادسة الابتدائية هم الذين يتاح لهم الالتحاق بالمدارس الإعدادية ويحجبون من دونهم لأنهم لا شك أقدر على اجتياز الامتحان، وحينئذ يكون لا مناص من أن تكون سنى التعليم العام

فى ظل النظام القائم فى ذلك الوقت ١٣ سنة، أما النظام الجديد فتكون سنى التعليم فيه ١٢ سنة هكذا: ٦ بالابتدائى + ٣ إعدادى + ٣ ثانوى.

ولم يكن شك أن النظام الجديد أخف حملا على الدولة لأن سنى التعليم الإثنتى عشرة منها ست سنوات بالابتدائى، وست بالإعدادى والثانوى، بينما النظام الذى كان قائما على ١٣ سنة أو على الأقل ١٢ سنة إذا افترضنا أن متوسط المقبولين ممن قضوا خمس سنين فى الابتدائى يمضى فيه التلميذ فى الإعدادى والثانوى سبع سنين، والسنة فى الإعدادى من حيث النفقات تزيد على الضعف فى الابتدائى، فالحمل لا شك أثقل على الدولة، كما أنه أثقل على أولياء التلاميذ من ناحية أنهم لا يكلفون دفع نفقات أصلا فى الابتدائى، بينما هناك نفقات فى الإعدادى، بالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة الابتدائية ميسورة فى كافة الجهات بينما الإعدادية نادرة فى أركان الريف المختلفة، وانتقال التلاميذ من قراهم فيه ما فيه من أعباء وأكلاف.

ونص القانون الجديد على أن الغرض الأساسى من المرحلة الإعدادية هو تهيئة فرص النمو للتلاميذ فى مختلف نواحى النشاط الدراسى والعملى الاجتماعى وتوفير وسائل الكشف عن ميولهم واستعداداتهم التى تعين على توجيههم إلى نوع التعليم الذى يصلحون له.

وكان من مواد هذا القانون أيضا:

مادة ٦- المواد التى تدرس فى التعليم الإعدادى هى:

الدين - اللغة العربية (وتشمل الخط) - اللغة الأجنبية (وتشمل الخط) - المواد الاجتماعية (وتشمل التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية) - الرياضة (وتشمل الحساب والجبر والهندسة) العلوم والصحة - الرسم - الأشغال العملية والتربية الزراعية (بمدارس البنين)، أشغال الإبرة والتدبير المنزلى (بمدارس البنات) - التربية الرياضية والاجتماعية - الأناشيد والموسيقى.

مادة ٨- يعقد فى نهاية كل ممن الفرقتين الأولى والثانية امتحان تحريرى، وتكون النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل مادة هى ٤٠% من نهايتها العظمى المقررة، عدا اللغة العربية فتكون نهايتها الصغرى ٥٠%، وينقل التلميذ إذا حصل فى مجموع درجات هذا الامتحان ودرجات أعمال السنة على مجموع النهايات الصغرى فى جميع المواد، مع توفر أحد الشروط الآتية:

أ - أن يكون ناجحا فى جميع المواد.

ب - أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادة واحدة .

ت - أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادتين بشرط حصوله فى مجموع درجتيهما على ٢٥% على الأقل من مجموع نهايتهما العظميين.

مادة ١١- تعقد مناطق التعليم فى نهاية السنة الثالثة امتحانا عاما ويمنح الناجحون فيه شهادة تسمى (الشهادة الإعدادية العامة)٠

صــــورة رقمية:

وفيما يلى إحصاء خاص بالتعليم الإعدادى العام فى سنوات الثورة الأولى، علما بأن بيان المدرسين فى السنة الأولى يشمل النظار والوكلاء مع المدرسين، أما السنتان الأخريان فتشملا المدرسين فقط:

جدول رقم (٥)

السنة	مدارس	أقسام ملحقة	فصول	التلاميذ المقيدون بنون	بنات	جملة	مدرسون
٥٤/٥٣	٣٧٩	٩١٦	٩٥٧١	٢٧٦١١٢	٧٢٤٦٢	٣٤٨٥٧٤	٩٧٨٠
٥٦/٥٥	٧٥٨	٣٥٧	١٠٠١٦	٢٥٥١٨٢	٧٣٢٨٨	٣٢٨٤٧٠	١٦٠١٨
٥٨/٥٧	٧٤٨	١٣١	٩١٤٨	٢٠٨٧٥٤	٦٩٤٧٠	٢٧٨٢٢٤	١٥٧٥٤

ويعطينا إحصاء الوزارة (مايو ١٩٥٨) صورة عن حالة مبانى المدارس الإعدادية الحكومية، كما يلى:

جملة المبانى: ٤٥١

الأفنية: كافية: ٢٤٧ غير كافية: ١٨٩ لا يوجـــد: ١٥

دورات المياه: كافية: ٢٢٢ غير كافية: ١٤٩ غير صالحة: ٨٠

تصريف المياه: مجارى وبيارات: ٢٣٨ خزانات: ٢٠٤ غير ذلك: ٣٩

مصدر مياه الشرب: مورد عام: ٣٤٩ طلمبات: ٦٣ غير ذلك: ٣٩

التيار الكهربائى : موجود: ٢٦٢ غير موجود: ١٨٩

أما إحصاء التعليم الإعدادى حسب الحالة فى ١٩٦٧/١١/١٥ فبيانه كالتالى:

جدول رقم (٦)

نوع التعليم	مدارس	أقسام	فصول	جملـــة	بنات	بنون
إعدادى رسمى						
بنون	٥٩٠	١٠٠	٨٩٢٤	٣٢٩٤٤٢	١٩٦٤٠	٣٠٩٨٠٢
بنات	١٩٩	١٠	٣١٦٧	١١٦٢٦٣	١١٤٥٢٤	١٧٣٩
جملة	٧٨٩	١١٠	١٢٠٩١	٤٤٥٧٠٥	١٣٤١٦٤	٣١١٥٤١
إعدادى خاص مجانى						
بنون	١٠٤	٣	١٣١٨	٤٨٠٦٤	١٧٢٩	٤٦٣٣٥
بنات	٣٨	-	٤٢٥	١٥٣٦٩	١٥٣٤٠	٢٩
جملة	١٤٢	٣	١٧٤٣	٦٣٤٣٣	١٧٠٦٩	٤٦٣٦٦٤
جملة النوعين	٩٣١	١١٣	١٣٨٣٤	٥٠٩١٣٨	١٥١٢٣٣	٣٥٧٩٠٥
إعدادى خاص بمصروفات:						
غير معان	٢٩٣	٥٢	٢٩٣٨	١١٥٤٦٧	٣٨٢٧٨	٧٧١٨٩
فصول خدمات	-	٤٢٠	٢٦٢٧	٩٩٤٠٦	٣١٥٧٢	٦٧٨٣٤
لغات منهج مصرى	٣١	٥٢	٤١٥	١٢٦٨٤	٧٥٣٩	٥١٤٥
جملة	٣٢٤	٥٢٤	٥٩٨٠	٢٢٧٥٥٧	٧٧٣٨٩	١٥٠١٦٨
جملة الإعدادى	١٢٥٥	٦٣٧	١٩٨١٤	٧٣٦٦٩٥	٢٢٨٦٢٢	٥٠٨٠٧٣

وقد أجرى بحث على ٢٦ مدرسة إعدادية عامة منها ١٤ للبنين، ١١ للبنـات، من عدة محافظات، بحثا عن تكلفة التعليم الإعدادى، عن عام ٦٢/٦١، بالجنيه (دراسـات وبحوث إحصائية، ص ٦٤) وكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (٧)

بنود الصرف	فى مدارس البنين		فى مدارس البنات	
	التكلفة	النسبة	التكلفة	النسبة
المتوسط	٢٧,٥٧٢	-----	٢٩,٢٥١	-----
مرتبات وأجور	٢٤,٣٢٧	٨٨,٢٣	٢٥,١٥٦	٨٦,٠٠
إيجار مبنى	١,٥٤١	٥,٥٩	١,٥٥٠	٥,٣٠
التغذية	٦٥١..	٢,٣٦	٧٣١..	٢,٥٠
أدوات تعليم واستهلاك	٦٣٧..	٢,٣١	١,٣٢٧	٤,٥٤
بنود أخرى	٤١٦..	١,٥١	٤٨٧..	١,٦٦

وهكذا يتبين لنا أن أكثر من ٨٥% من تكلفة التلميذ يقع فى بند المرتبات والأجور، ويلى ذلك بند إيجار المبنى الذى تبلغ نسبته نحو ٥,٥ % من مقدار التكلفة، أما أدوات التعليم ووسائل الإيضاح فتبلغ نسبته فى مدارس البنين نحو ٢,٥% من جملة التكلفة بينما نسبته فى مدارس البنات نحو ٤,٥% من جملة التكلفة، كما يستنفذ بند التغذية نحو ٢,٥% من جملة الكلفة فى كل من مدارس البنين والبنات على السواء.

مشكلة القبول:

وحظيت قضية القبول بالمدارس الإعدادية اهتما لدى الرأى العام، وكمثال لذلك ما كتبه أديب ديمترى فى جريدة المساء (١٩٥٧/٨/٢١):

فبمراجعة الأرقام الخاصة بنتائج امتحانات القبول بالمدارس الإعدادية نجد أن عدد المتقدمين للمدارس الإعدادية كان قد قدر وقتها ب ٨٤ ألف تلميذ من جملة الذين أنهوا مدة الإلزام وبلغ عددهم حوالى ١٤٨,٦٣١، إلى جانب الذين كان لهم حق دخول الامتحان من تلاميذ السنة الخامسة بالابتدائية، وقبل منهم حوالى ٤٠ ألف، وتتبين فداحة المشكلة إذا علمنا أن الذين كانوا سينتهون من مرحلة الإلزام فى العام التالى يبلغ عددهم ٣٢٤,٠٨٩،

ومعنى ذلك أن مدارسنا الإعدادية لا تكاد تستوعب أكثر من ربع عدد الذين ينتهون من هذه المرحلة فى سن ١٢، وأقل من نصف عدد المتقدمين منهم بالفعل للالتحاق بهذه المدارس وقدر الكاتب أن هذه المشكلة سوف تتضاعف إلى درجة حادة فى السنوات التالية نتيجة التوسع فى تعميم الإلزام وتثبيت فصول المدارس الإعدادية.

ومشكلة القبول بالمدارس الإعدادية تختلف كثيرا عن مشكلة القبول بالتعليم الثانوى أو الجامعى لأنها تتعلق بأطفال دون سن العمل والنضج، إذ لا تتجاوز أعمارهم ١٢ سنة. وإذا كانت الحاجة تدفع الغالبية من هؤلاء الأطفال إلى التماس العمل فى مثل هذه السن المبكرة وخاصة فى الريف وبين الفئات المعدمة فى المدن، فإن الأغلبية الساحقة من سكان المدن ومن الطبقات الوسطى على وجه خاص لا يمكن أن تجد لأطفالها عملا فى

هذه السن مع افتراض وجوده، وبذلك تظل المشكلة قائمة وتسبب القلق لعدد ضخم من أولياء الأمور.

المدارس الإعدادية العملية:

فى ١٩٥١/٩/٢٣، عندما صدر القانون رقم ١٤٣ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى، نص فى المادة (٢٢) منه على أنه يجوز للوزير إضافة سنتين دراسيتين أو ثلاث ببعض المدارس الابتدائية تكون لها صبغة زراعية أو صناعية أو تجارية للبنين وفقا لحاجة البيئة التى بها المدرسة، أو تكون لها صبغة نسوية للبنات، ويحضر هذه الدراسة التكميلية من يرغب فيها من البنين والبنات الذين قضوا سنى التعليم الابتدائى وتحدد النظم والخطط والمناهج بهذه الفرق التكميلية بقرار يصدره الوزير، وأعد مشروع لتنفيذ شئ من ذلك إلا أن الظروف التى عصفت بوزارة الوفد، وما تلاها، إلى قيام الثورة لم تتح له فرصة الظهور.

وكما سبق أن بينا، فقد أنشئت المدارس الابتدائية الراقية فى عام ١٩٥٣ كتجربة لإعداد المنتهين من المرحلة الابتدائية إعدادا منوعا عاما يعينهم على العمل فى ميدان الحياة العملية.

وقد اختير من بين هذه المدارس ثلاث مدارس - زيدت بعد ذلك إلى ست - لتكون مدارس تجريبية يمكن أن تفيد من تجاربها بقية المدارس الراقية فى أنحاء الجمهورية.

وتنفيذا لقانون ٥٣ صدر القرار الوزارى رقم ١١٤٣٦ بتاريخ ٥٣/٨/٢٦ بشأن خطط الدراسة بهذه المدارس ووضعت أربع خطط لأنواع أربعة من المدارس الابتدائية الراقية، وهى الراقية الريفية، والراقية بالمدن، والراقية النسوية، والراقية لتحفيظ القرآن، وكان ضمن أهداف هذه المدارس الأخيرة إعداد من يريدون الالتحاق بالمعاهد الدينية، وكان عدد مواد الدراسة بكل نوع من هذه المدارس ١٥ مادة، وعدد الحصص ٤٠ حصة أسبوعيا.

وفتحت هذه المدارس فى العام الدراسى ١٩٥٤/٥٣، ولم يكن عليها إقبال فى أول الأمر لعدم معرفة الناس بأهدافها. ثم حدث أن صدر تصريح من الوزارة بأن هذه المدارس تؤهل لدخول معاهد المعلمين العامة، فاشتد الضغط عليها إلى درجة رأت معها الوزارة أن تتوسع فى فتح الفصول الراقية دون استعداد أو ميزانية، ففتحت هذه الفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، وقام بالتدريس فيها مدرسو المرحلة الأولى، وأشرف عليها نظار المرحلة الأولى، ولم يفكر فى تزويد هذه الفصول وبعض المدارس بالخامات أو الأدوات أو الأموال اللازمة للنهوض بالنواحى الفنية بالمدرسة، ولذلك ضاعت فلسفة الفكرة نتيجة الرغبة فى التوسع إرضاء للجمهور دون إعداد أو قدرة فنية

على هذا التوسع، وذلك علاوة على عوامل أخرى يمكن تلخيصها فيما يلى (أحمد مصطفى، صحيفة التربية، مارس ١٩٥٩):١

١- الارتجال فى التنفيذ دون الرجوع لذوى الخبرة فى هذه الشئون، فقد أعدت الخطط والمناهج وأماكن المدارس والنظار فى فترة لا تزيد على بضعة أسابيع فى صيف ١٩٥٣.

٢-عدم وضوح فكرة رسالة المدارس الراقية فى رؤوس نظار هذه المدارس ومدرسيها، بل والمفتشين.

٣- قصور الميزانية المخصصة لها واستمرار ذلك القصور مما جعل إمكانيات هذه المدارس لا تزيد عن إمكانيات المدارس الابتدائية فى النشاط الرياضى والاجتماعى والرحلات والتغذية، بل وفى تزويد ورش هذه المدارس بالأدوات الضرورية.

وعندما صدر قانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ فى شأن التعليم الابتدائى، لم يشر إلى المدارس الابتدائية الراقية، وبذلك انتهت هذه المدارس.

ولما صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن تنظيم المدارس الإعدادية العامة، نص فى المادة (١٧) على إنشاء المدارس الإعدادية العملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات، غايتها إعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية إعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة، ونتيجة لذلك ضمت المدارس الراقية إلى المرحلة الإعدادية حيث سميت: المدارس الإعدادية العملية.

ورأت الوزارة تفادى بعض العيوب التى لاحظتها على المدارس الابتدائية الراقية فاختارت ست مدارس منها مما توافرت فيها الإمكانيات المناسبة لرسالة هذه المدرسة، كما تفادت قصور الميزانية فخصصت مبالغ مناسبة ترصد بإدارة البحوث الفنية لمواجهة حاجات هذه المدارس وتوزيعها وفقا لما فيه المصلحة.

ومن هنا فقد صدر قرار وزارى رقم ٤٠١ بتاريخ ١٩٥٧/٥/٢٢ قضى بأن يقوم بتوجيه الدراسة فى كل مدرسة من المدارس الإعدادية العملية مشرف فنى ويعاونه فى عمله موجهون مختصون فى التربية، إلى جانب المفتشين الذين يكل إليهم مدير التعليم الإعدادى تفتيش هذه المدارس.

ولما كانت برامج الدراسة فى المدارس الإعدادية العملية تسير على أساس الربط بين مواد الدراسة وبين مختلف نواحى النشاط فى المجتمع، أوجب القرار أن تصاغ المناهج صياغة تحقق أهداف هذه المدارس - وأن يتولى عدد من الموجهين المختصين

فى التربية توجيه المدرسين فى تجريب الوحدات الدراسية التى تم إعدادها وبناء وحدات دراسية أخرى تستكمل بها المناهج فى كل فرقة.

وقد نظمت إدارة البحوث الفنية بالاشتراك مع إدارة التدريب مؤتمرا تجديديا للمشتغلين بالمدارس الإعدادية العملية فى المدة من ١٨-٣٠يوليو ١٩٥٩ بمدرسة صلاح الدين الإعدادية للبنات فى القاهرة، وكان مما أشار إليه الإلحاح على أن تكون أهداف المدرسة الإعدادية العملية هى (صحيفة التربية، نوفمبر ١٩٥٩):

١- أن الهدف من المدرسة الإعدادية العملية هو تكوين أجيال من العمال على قدر من الثقافة الاجتماعية والعلمية والعملية يؤهلهم لشق طريقهم فى الحياة بنجاح فى بيئتهم.

٢- أن المدرسة الإعدادية العملية لا تهدف إلى خلق متخصصين فى مهنة معينة، وإنما وظيفتها الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم المهنية وتوجيه هذه الميول والقدرات، حتى إذا ما خرجوا إلى الحياة أمكنهم أن يتخذوا بما تعلموه وتدربوا عليه أساسا للتخصص فى حياتهم العملية المستقبلة.

٣- أن المدرسة الإعدادية العملية عليها واجب تتبع طلابها بعد تخرجهم وإعانتهم على الاستقرار مهنيا فى عملهم.

٤- أن تحقيق هذا الهدف مسئولية مشتركة بين المدرسة الإعدادية العملية والمؤسسات الاقتصادية القائمة فى البيئة.

المدرسة الإعدادية الحديثة:

عرف التعليم الإعدادى الطريق إلى التنوع إلى عام، وفنى بشعبه المختلفة، فضلا عن المدرسة الإعدادية العملية، وفى ضوء ما توافر من نقد لما تم وكان يجرى، تبين ما يلى (محمد على حافظ، صحيفة التربية، يناير ١٩٦٤):

= أن المرحلة الإعدادية ينبغى أن تكون هى مرحلة كشف عن ميول التلاميذ وليست مرحلة نمو متكامل لهذه الميول.

= أنه لا ينبغى - والحالة هذه - أن تكون مرحلة تخصص مهنى أو ثقافى وإنما ينبغى أن تكون مرحلة تهيئة لميادين يكون التخصص فيها فى مجال المرحلة الثانوية.

= كذلك دلتنا التجارب على أن التزود بالثقافات المهنية أصبح عنصرا أساسيا من عناصر التربية والتعليم فى هذا العصر، وأن تلك الثقافات أصبحت هدفا قوميا تقتضى ظروف حياتنا الاجتماعية الجديدة.

من هنا برز التفكير فى مشروع يتجه إلى توحيد المرحلة الإعدادية فى مدرسة واحدة تعنى بقدر مشترك من الدراسات الثقافية والعلمية يدرسه جميع التلاميذ، ويسمح فى الوقت نفسه بتنوع بسيط يواجه اختلاف ميول التلاميذ واستعداداتهم.

ونتيجة لهذا قررت هيئة التخطيط العليا بالوزارة أن "يكون طابع المرحلة الإعدادية مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية إلى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٠–٢٠) للمجالات العملية تتنوع وفقا لتنوع البيئات المختلفة، وقد قدرت هذه النسبة على أساس ما جاء فى تقرير الخبراء عن وسائل النهوض بالشئون الاقتصادية من أن تخصيص ست ساعات أسبوعيا لعمل ذى طبيعة يعتبر كافيا إذا كان الهدف مجرد تنمية الهوايات الخاصة أو تنمية قدرة المستهلك على الحكم على جودة ما يشتريه.

وتنفيذا لقرار هيئة التخطيط، أخذ فى تغيير خطط الدراسة بالمدارس الإعدادية حتى تشمل المواد الثقافية والعلمية المقررة فى ذلك الوقت فى المدارس الإعدادية العامة بواقع ٣٣ حصة فى الأسبوع، مضافا إليها ست حصص للمجالات العملية.

كذلك اتفق على أن تشمل هذه الدراسات العملية المجالات والمقررات التالية:

- مجموعة المجالات المتصلة بالعمل الزراعى (مقررات فى: زراعة المحاصيل – تربية الدواجن – أعمال البستنة – الألبان والصناعات الزراعية – تربية النحل ودودة القز والأدوات الزراعية والصناعات الريفية).
- مجموعة المجالات المتصلة بالحرف والصناعات المحلية (مقررات فى النجارة والتطعيم والكهرباء – المعادن والسمكرة – النسيج والسجاد والكليم – النقش والزخرفة وطباعة المنسوجات – التجليد – الجلود – الأشغال البيئية.٠٠).
- مجموعة المجالات المتصلة بالأعمال التجارية (مقررات فى التدريب على الآلة الكاتبة – المعاملات التجارية بأنواعها.٠٠).
- مجموعة المجالات المتصلة بالشئون النسوية (مقررات فى إدارة المنزل – صناعة الملابس والتريكو – شئون رعاية الطفل – صيانة وإصلاح الأدوات المنزلية، التجميل...).

ونص القرار على أن تتضمن حصص المواد العملية دراسة مجالين اثنين فى كل صف من الصفوف، وأن تختار كل مدرسة المجالات والمقررات التى تتناسب مع ظروف بيئتها وإمكانياتها المادية والبشرية.

وعندما صدر قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨، كان وجه الاختلاف عن سابقه، نصه على أهداف التعليم الإعدادى كما يلى:

مادة ٥١- تهدف مرحلة التعليم الإعدادى، فضلا عن تدعيم إعداد التلاميذ عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا إلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجههم إلى العمل بعد تدريب مهنى أو إلى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده.

مادة ٥٨- يعتبر التلميذ ناجحا فى امتحان إتمام الدراسة الإعدادية إذا حصل على النهاية الصغرى للدرجة المقررة للنجاح فى كل مادة من مواد الامتحان على حدة، وعلى ٥٠% على الأقل من المجموع الكلى لنهايتها العظمى، عدا مادة التربية الدينية.

وبذلك قضى على ما كان قائما من جواز النجاح الكلى، مع رسوب فى مادة أو مادتين

الأقسام الإعدادية بكلية البنات:

وكانت الفرق النهائية الثلاث من الأقسام الإعدادية الملحقة بكليات البنات بالزمالك والإسكندرية تتبع نظام التعليم الإعدادى العام، حيث أن هذه الكليات كان لها نظام خاص، كما أنها بمصروفات، وكما سبق أن نوهنا، تعنى عناية خاصة بتدريس اللغات الأوربية والنسوية والفنية.

وكان القبول بهذه الأقسام مقيدا من حيث السن بالحد الأدنى المتبع فى القبول بالفرق المقابلة لها بالتعليم العام، أما الحد الأقصى فكان يترك للكلية أمر التجاوز عنه عند الضرورة.

وكانت الدراسة تسير فى السنوات النهائية فى هذه الأقسام وفق مناهج التعليم الإعدادى العام إلا أنها غير مقيدة به تماما فى كل فرقة.

وكان بالكليات أقسام داخلية خلاف القسم الخارجى.

وخريجات هذه الأقسام يستطعن الالتحاق بأقسام الكلية، وهو بمثابة المرحلة الثانية من مراحل الدراسة بهذه الكليات.

الدراسات التكميلية:

وإذا كنا قد رأينا كيف تم التخلى عن فكرة المدارس الابتدائية الراقية، وإلى ماذا تحولت، إلا أننا نجد عودة لصورة معدلة منها تحت مسمى آخر، فقد أنشئت مراكز للدراسات المهنية للمنتهين من المدرسة الابتدائية عام ١٩٦٤ (سهير الجيار، ص ٩٥)، ومدتها سنة كاملة، يلتحق بها من أنهوا الدراسة الابتدائية، تتضمن الدراسة بها مواد

ثقافية، إلى جانب دراسات نظرية وعملية داخل المراكز وخارجها بنسبة ٢٥% في التمرين العملي الميداني في أحد المصانع أو المؤسسات أو المزارع أو المحلات المتوافرة في البيئة، مع الوقوف على مبادئ الأصول الفنية والعملية لما يتدربون عليه من أعمال صناعية أو زراعية أو تجارية، إلى جانب تحصيل قدر من المواد الثقافية للنهوض بمستوى الدارسين، وكانت الدراسات العملية التي تقدم داخل المراكز تتضمن عدة صناعات متعددة ومتنوعة، بينما تستغرق التدريبات خارج المراكز مدة لا تقل عن ثلاثة شهور.

ووفقا للنشرة العامة رقم ١١١، بتاريخ ٧/٧، لسنة ١٩٦٩ نجد إشارة لما سمي بمركز الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية، الغرض منها تهيئة المنتهين من المرحلة الابتدائية ممن لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمراحل التعليمية التالية للحياة العملية في بيئاتهم بقصد تمكينهم من العمل والتكسب وذلك بتدريبهم عمليا وميدانيا على بعض الصناعات والحرف التي تتفق وظروف البيئة.

أما مدة الدراسة فقد ظلت سنة دراسية كاملة، وكانت مسائية بمعدل ٤ ساعات في اليوم، وخصصت فترة من مدة الدراسة للتمرين العملي الميداني في أحد المصانع أو المؤسسات أو المزارع أو المحلات التي توجد في البيئة المحلية.

وكان على كل تلميذ أن يدرس صناعة أو حرفة أو أكثر يختارها من بين الصناعات أو الحرف التي تدرس بالمركز، على ألا يقل عدد التلاميذ عن ١٥ تلميذا ولا يزيد عن ٢٥ تلميذا.

وقضى القرار بأن يتم تقويم كل تلميذ عقب الانتهاء من مدة الدراسة ويمنح مصدقة من المشرف على المركز معتمدة من مديرية التربية والتعليم توضح مدى تقدمه لتكون له الأسبقية في الالتحاق بالعمل أو بمراكز التدريب التابعة للوزارات الأخرى أو المؤسسات العامة.

ونص القرار أيضا على أن تدرس في كل مركز من الصناعات والحرف الآتية ما يتمشى مع البيئة المحلية ولمديرية التربية والتعليم أن تضيف من الصناعات والحرف الأخرى ما ترى أن البيئة في حاجة إليها:

تربية النحل - تربية الدواجن - الألبان ومنتجاتها - الصناعات الغذائية - مكافحة الآفات الزراعية - الجمعيات التعاونية الزراعية - الحدائق المنزلية - أعمال النجارة - المعادن - الجلود - التجليد - أعمال العمارة البسيطة - الأعمال الريفية - النسيج - السجاد - الكليم - التنجيد - كهربة السيارات - أعمال الطباعة.

التفصيل وحياكة الملابس الداخلية - تفصيل وحياكة الملابس الخارجية للأطفال وتفصيل وحياكة ملابس السيدات - أعمال التطريز - أشغال التريكو - الأشغال الفنية - أعمال المفروشات المنزلية - الزهور الصناعية - صناعة البسكويت والفطائر - رعاية الطفل - الإسعاف والتمريض - الغذاء والتغذية - إدارة المنزل واقتصادياته - الغسل والكى وغيرها.

ثالثا- التعليم الثانوى

بعد الحصول على شهادة الدراسة الإعدادية، مفروض أن يوزع التلاميذ على أنواع التعليم الثانوى المختلفة. وقد بحثت اللجنة التى شكلها إسماعيل القبانى عقب توليه وزارة المعارف نظام الدراسة الثانوية العامة، وحددت الغرض منها بأنه استمرار التربية العامة للتلميذ، مع تهيئة الفرصة له كى يتوسع ويتعمق فى ثقافته، ومع الاتجاه إلى إعداده للدراسات العليا وغيرها من أنواع النشاط المختلفة بما يلائم ميوله واستعداداته.

وقد تقرر أن تبقى مدتها ثلاث سنوات، وأن تكون الدراسة بالسنة الأولى منها دراسة عامة مشتركة للتلاميذ فى جميع المواد المقررة، مع السماح للتلميذ بالتوسع فى دارسة بعض المواد، وخصص لهذا الغرض الأخير عدد محدود من الدروس كل أسبوع، وهذا فضلا عن تخصيص بعض ساعات الخطة الدراسية للهوايات العملية المختلفة على حسب اختيار التلميذ، لما لها من أثر فى إشباع ميوله وتكوين شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العلمية. وهذه الحرية التى تعطى للتلميذ فى الاختيار تميز الدراسة فى هذه السنة عن دراسة المرحلة الإعدادية. وما دامت الدراسة ستكون أكثر تمشيا مع ميول التلميذ، فقد وجب أن يتبع ذلك باعتماده على نفسه فى التحصيل، وأن يدرب تدريبا منظما على أساليب البحث عن المعلومات فى مصادرها المختلفة (مذكرة عن السياسة التعليمية).

وتميزت هذه الدراسة الثانوية العامة فوق ذلك بالبدء فى دراسة لغة أجنبية ثانية، إذ أن الإلمام بها مطلب من مطالب التعليم الجامعى، وبإدخال مادة جديدة تحل محل مادة التربية الوطنية بالصورة التى تدرس عليها فى المرحلة الإعدادية، وهى (دراسة المجتمع المصرى)، وهذه المادة تسد نقصا بارزا فى التعليم الثانوى، ونبه على أن يراعى أن تكون دراستها علمية وعملية، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع

الذى يعيش فيه فهما مبنيا على الخبرة، ويتعرف على مختلف البيئات التى يتكون منها، وما يعترضه من المشكلات، والحلول الممكنة لها، مما يساعد على إعداده إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية، ويبث فى نفسه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها.

وجعل لدرجات أعمال السنة وزن محسوس فى تقرير نقل التلميذ أو إبقائه للإعادة، إذ خصص لها ٢٥% من درجة كل مادة، وقد كان هناك رأى يجعل الانتقال على أساس حكم المعلمين وحده، ولكن اللجنة لم تأخذ بهذا الرأى لأن ذلك إذا كان هدفا ينشد، فالظروف التعليمية والاجتماعية القائمة لم تكن تسمح ببلوغه دفعة واحدة، ومن ثم كان لابد من التدرج فى الاعتماد على حكم المعلمين إلى أن يطمئن التلاميذ وآباؤهم إلى سلامته ودقته.

وعدلت شروط النجاح فى امتحانات النقل والامتحانات العمومية بهذا التعليم على وجه فسر بأنه ييسرها ويزيل ما فيها من تُصور بأنه تعقيد، مع مراعاة الشروط الضرورية للاحتفاظ بالمستوى الواجب للتعليم، ومن ذلك تخفيض عدد مواد الامتحانات العامة، وإلغاء نظام المجموعات والاستعاضة عنه باشتراط حصول التلميذ على نسبة معينة من المجموع الكلى للدرجات حتى يمكن أن يعوض بالتفوق فى أية مادة مهما صغر ضعفا مقابلا له فى أية مادة أخرى، وكذلك السماح بنقل التلميذ الذى يرسب فى مادة واحدة إذا كان حاصلا على النسبة المطلوبة فى مجموع الدرجات (المرجع السابق)، مما كان إيذانا ببدء مرحلة جديدة تحقق فيها ما تصوره فيلسوف اليونان أرسطو مستحيلا وهو " تربيع الدائرة "، حيث أصبح من الممكن أن يكون الطالب ناجحا راسبا فى آن واحد !!

وقد روعى فى نظام الامتحانات أيضا أن الأصل عند عقد امتحان الدور الثانى هو إتاحة الفرصة للتلميذ الذى وصل إلى مستوى مناسب فى الدراسة بوجه عام ولكنه رسب فى مادة أو مادتين، لظروف عارضة أو بسبب ضعف عام فى هذه المادة أو هاتين المادتين، كى يتقوى فيهما فى أثناء الإجازة الصيفية. أما التلميذ الذى يرسب فى أكثر من مادتين فهو ضعيف ضعفا عاما، لا يتسنى علاجه علاجا حقيقيا فى الفترة التى تمضى بين دورى الامتحان، ومفروض أن يجنب الإرهاق الشديد الذى يتعرض له لو حاول الاستعداد لامتحان الدور الثانى فى هذه الفترة القصيرة.

وقد صدر أول قانون للتعليم الثانوى فى عهد الثورة حاملا رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، يعكس السياسة التى رسمها القبانى، ومن معالمه:

مادة ١٩- تنقسم الدراسة فى المرحلة الثانوية إلى الأنواع التالية:

- الدراسة الثانوية العامة.
- الدراسة الثانوية النسوية.
- الدراسة الثانوية الصناعية.
- الدراسة الثانوية الزراعية.
- الدراسة الثانوية التجارية.

مادة ٢٠- مدة الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة ثلاث سنوات.

مادة ٢١- يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من هذه المرحلة ما يأتى:

أولا: ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على سبع عشرة سنة.

ثانيا: أن يكون ناجحا فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية، وتكون الأولوية فى القبول على أساس سن التلميذ ومجموع درجاته فى الامتحان وفقا للنظام الذى يعين بمرسوم.

مادة ٢٤- تدرس بالسنة الأولى من المرحلة الثانوية العامة المواد التالية:

القرآن الكريم والدين - اللغة العربية - اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) - اللغة الأجنبية الثانية - الرياضة - التاريخ - الجغرافيا - دراسة المجتمع المصرى - الطبيعة - الكيمياء - الرسم - الهوايات العملية - التربية البدنية والألعاب.

مادة ٢٥- تنقسم الدراسة فى السنتين الثانية والثالثة من هذه المرحلة إلى قسمين: قسم أدبى وقسم علمى.

مادة ٢٦- تدرس بالقسم الأدبى المواد الآتية:

القرآن الكريم والدين - اللغة العربية - اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) - اللغة الأجنبية الثانية - التاريخ - الجغرافيا - مبادئ الفلسفة - مبادئ علم الاجتماع - الهوايات - التربية البدنية والألعاب.

وتضاف إلى ما تقدم دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى اللغة العربية أو الأجنبية الأولى أو التاريخ أو الجغرافيا.

مادة ٢٧- تدرس بالقسم العلمى المواد الآتية:

- القرآن الكريم والدين - اللغة العربية - اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) - اللغة الأجنبية الثانية - الرياضة (وتشمل الميكانيكا) - الطبيعة - الكيمياء - علم الأحياء - الهوايات العملية - التربية البدنية والألعاب.

وتضاف إلى ما تقدم دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى الرياضة أو الطبيعة أو الكيمياء أو علم الأحياء.

مادة ٢٩- يعقد لتلاميذ كل من الفرقتين الأولى والثانية من هذه المرحلة امتحان تحريرى للانتقال. ولا ينقل التلميذ من فرقته إلى الفرقة التى تليها إلا إذا حصل فى مجموع درجات هذا الامتحان، ودرجات أعمال السنة على مجموع النهايات الصغرى لجميع المواد، مع توافر أحد الشروط الآتية:

١- أن يكون ناجحا فى جميع المواد.
٢- أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادة واحدة.
٣- أن يكون ناجحا فى اللغة العربية وفى باقى المواد عدا مادتين، وحاصلا فى مجموع درجاتهما على ٢٥% على الأقل من مجموع نهايتهما العظمى.

المادة ٣١- تعقد وزارة المعارف العمومية فى نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوى العام امتحانا عاما، ويمنح الناجحون فيه " شهادة الدراسة الثانوية العامة ".

المادة ٣٤ - لا يعتبر التلميذ ناجحا فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة إلا إذا حصل على مجموع النهايات الصغرى لجميع المواد مع أحد الشروط (التى حدد ت فى المادة ٢٩).

المادة ٤٢- التعليم الثانوى بمرحلتيه (الإعدادية والثانوية) بالمجان.

وإذا كان نظام امتحان الثانوية العامة وفقا لقانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ قد أقر بوجود دور ثان إلا أنه صدر القانون رقم ٣٩٩ لسنة ١٩٥٦، والذى بمقتضاه صار من دور واحد.

وكان امتحان الثانوية العامة يعقد تحريريا فى جميع مواد السنة الثالثة حسب نوع الشعبة التى تخصص فيها الطالب، بالإضافة إلى اختبار شفهى لطلاب الشعبة الأدبية فى اللغتين العربية والأجنبية الأولى، إلا أن الأخير ألغى بالقانون رقم ٥٦٢ لسنة ١٩٥٥.

والجدول التالى يبين نمو التعليم الثانوى العام (المدارس الحكومية والحرة):

جدول رقم (٨)

السنة	مدارس	أقسام ملحقة	فصول	تلاميذ بنون	بنات	جملة	مدرسون
٥٢/٥١	٢٠٩	١٧١	٤,١٣٦	١٣٠,١٧١	٢١,٠٣٥	١٥١,٢٠٦	٦,٩٦٠
٥٣/٥٢	٢٢٠	١٩٢	٤,٩٧١	١٥٥,٧٩٦	٢٥,٩٩٣	١٨١,٧٨٩	٨,٠٨٧
٥٤/٥٣	٢٠٠	٨٠	٢,٦٦٧	٧٩,١٥٩	١٢,٩٠٣	٩٢,٠٦٢	٧,٤٠١
٥٥/٥٤	١٩٧	٨٢	٣,١٨٩	٨٩,٧٦٩	١٦,٣٢٦	١٠٦,٠٩٥	٧,٢٧١
٥٦/٥٥	٢٠٨	٨٦	٣,٥٤٥	٥٠,٥٦٦	١٧,٠٤٦	١٠٧,٦١٢	٨,٨٣١
٥٧/٥٦	٢٠١	٧٥	٣,٥٢٢	٩٠,٨٧٧	١٨,٢٧٣	١٠٩,١٠٣	٧,٨٣١
٥٨/٥٧	٢٠٢	٧٤	٣,٥٧٤	٩٠,٦٧٢	١٨,٧٢٣	١٠٩,٣٩٥	٧,٩٨١

ووفقا لإحصاء وزارة التربية (مايو ١٩٥٨) نجد حالة المباني المدرسية للمدارس الثانوية الحكومية في جملة مصر بيانها كالتالي:

جملة المباني: ١٤٥

من حيث الأفنية: كافية: ٩٠ غير كافية: ٥٤ لا يوجد : ١

من حيث دورات المياه: كافية: ٨٨ غير كافية: ٤٥ غير صالحة: ١٢

من حيث تصريف المياه: مجارى وبيارات: ٩٨ خزانات: ٤٦ غير ذلك: ١

مصدر مياه الشرب: مورد عام: ١٣٩ طلمبات: ٦ غير ذلك: -

التيار الكهربائي: موجود: ١٢٩ غير موجود: ١٦

ومن حيث توزيع التلاميذ في المدارس الثانوية العامة حسب التخصص فيشير الإحصاء (دراسات وبحوث إحصائية، ص ١٥٨) إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٩)

العام الدراسي	السنة الثانية أدبي	علمي	جملة	السنة الثالثة أدبي	علمي	جملة
١٩٥٧/٥٦	٩١٧٦	٢٢٦١٦	٣١٧٩٢	١٥١٠٠	٢٧٣١٧	٤٢٤١٧
النسبة المئوية	%٢٩	%٧١	%١٠٠	%٣٥	%٦٥	%١٠٠
١٩٥٨/٥٧	٨١٨٨	٢٣١٦٣	٣١٣٥١	١١٠٩١	٢٨٤٨٩	٣٩٥٨٠
النسبة المئوية	%٢٦	%٧٤	%١٠٠	%٢٨	%٧٢	%١٠٠
١٩٥٩/٥٨	٧٩١١	٢٧٥٠٤	٣٥٤١٥	١١٢٨٥	٣٢٧٢١	٤٤٠٠٦
النسبة المئوية	%٢٢	%٧٨	%١٠٠	%٢٦	%٧٤	%١٠٠

ومن هذا الجدول نلاحظ أن هناك تناقصا مستمرا فى القسم الأدبى:

فبالنسبة للسنة الثانية كانت النسب ٢٩% ، ٢٦% ، ٢٢%

وبالنسبة للسنة الثالثة، كانت النسب ٣٥% ، ٢٨% ، ٢٦%

وبالنسبة للقسم العلمى، نلاحظ أن هناك اتجاها للزيادة:

فبالنسبة للسنة الثانية، كانت النسب: ٧١%، ٧٤%، ٧٨%

وبالنسبة للسنة الثالثة، كانت النسب: ٦٥%، ٧٢%، ٧٤%

أما الإحصاء الخاص بالتعليم الثانوى عن العام الدراسى ١٩٦١/٦٠، فتوضحه المفكرة الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية ١٩٦٠- ١٩٦١ فبيانه كالتالى:

جدول رقم (١٠)

نوع التعليم	مدارس	أقسام ملحقة	الجملة			
			فصول	بنون	بنات	جملة
ثانوى رسمى						
بنون	١٢١	٤٤	٢٤٦٣	٨٣٠٨٩	٤١٦	٨٣٥٠٥
بنات	٣٤	٤٥	٧٥٦	-----	٢٤٥١٩	٢٤٥١٩
جملة	١٥٥	٨٩	٣٢١٩	٨٣٠٨٩	٢٤٩٣٥	١٠٨٠٢٤

أما المفكرة الإحصائية لعام ١٩٦٧/٦٦، فتشير إلى إجمالى الثانوى العام فيما يلى:

جدول رقم (١١)

نوع التعليم	مدارس	أقسام ملحقة	الجملـــــة			
			فصول	بنون	بنات	جملة
ثانوي رسمي						
بنـــون	١٤٥	٥٤	٣١٥٥	١١٤١٥٤	٣٥٩٢	١١٧٧٤٦
بنـــات	٥٤	٤٦	١٤٧٤	١٤١	٤٩٤٩٤	٤٩٦٣٥
جملــة	١٩٩	١٠٠	٤٥٢٩	١١٤٢٩٥	٥٣٠٨٦	١٦٧٣٨١

وقد أجرى بحث عن كلفة التلميذ على التعليم الثانوى العام الرسمى، شمل ١٩ مدرسة، منها ١١ مدرسة للبنين، و٨م دارس للبنات، موزعة على عدد من المحافظات، وبلغ توزيع التكلفة على بنود الصرف خلال عام ٦٢/٦١ الصورة التالية (دراسات وبحوث إحصائية، ص ٦٧):

جدول رقم (١٢)

بنود الصرف	التكلفة فى مدارس البنين		التكلفة فى مدارس البنات	
	التكلفة بالجنيه	النسبة %	التكلفة بالجنيه	النسبة %
تكلفة التلميذ فى العام	٣٨,٥٠٦	----	٤٠,٥٥٨	-------
المرتبات والأجور	٣٢,٩٢٢	٨٥,٥٠	٣٥,٢٨٥	٨٧,٠٠
إيجار المبنى	١,٨٤٠	٤,٧٨	٢,١٥٠	٥,٣٠
أغذية	١,٦١٠	٤,١٨	١,٣٨٣	٣,٤١
أدوات تعليم ووسائل إيضاح	٨٣٦..	٢,١٧	٧٣٠..	١,٨٠
مياه ونور ووقود وتليفون	٢٢٧..	٥٩..	١٥٤..	٣٨..

وقد صدر القرار الوزارى رقم (٣) بتاريخ ١٩٦١/١/٤ فى عهد وزارة كمال الدين حسين ينص على أن مادة المجتمع المصرى تصبح: المجتمع العربى، وأن يتم تدريسها بكل من الصفين الثانى والثالث، ولا تقتصر على الصف الأول كما كان الأمر من قبل.

كذلك نص القرار على أن يضاف إلى مادة الجغرافيا مادة (الجيولوجيا).

ويضاف إلى مجموعة الفلسفة والاجتماع، مادة الاقتصاد فى الشعبة الأدبية، وكذلك إضافة مادة باسم (الثقافة الاجتماعية) بالصف الثانى أدبى.

ويضاف إلى الرياضيات مادة (الرسم الهندسى).

مع تقرير مادة (الفتوة) على جميع صفوف المدرسة الثانوية.

وتسمية الرسم ب (التربية الفنية).

أما بالنسبة للقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، فمما جاء فيه:

مادة ٥٩- تهدف مرحلة التعليم الثانوى، فضلا عن الارتقاء بالإعداد العام للطلاب عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا إلى تزويدهم بما يحتاجون إليه من العلوم والآداب والفنون والمهارات العملية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى.

مادة ٦٢- وهى خاصة بما يدرسه الطالب فى المدرسة الثانوية العامة، وهى:

التربية الدينية - اللغة العربية - اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) - اللغة الأجنبية الثانية - الرياضيات (وتشمل على وجه الخصوص: الجبر والهندسة والميكانيكا) - العلوم (وتشمل على وجه الخصوص الكيمياء والطبيعة وعلم الأحياء) - المواد الاجتماعية (وتشمل على وجه الخصوص الجغرافيا والتاريخ والجيولوجيا) - الفلسفة، والاجتماع، والاقتصاد - التربية الرياضية والتربية العسكرية - المجتمع العربى، والاشتراكية - المجالات العملية والتطبيقية والثقافية والمهنية التى تتنوع وفقا لمختلف البيئات.

ومعظمها مماثل لما كان فى القانون السابق، مع حذف مادة الثقافة الاجتماعية وتسمية مادة الفتوة ب (التربية العسكرية)، و إضافة (الاشتراكية) إلى المجتمع العربى.

مادة ٦٧- يعتبر الطالب ناجحا فى امتحان الدراسة الثانوية العامة إذا حصل على النهاية الصغرى المقررة للنجاح فى كل مادة من مواد الامتحان على حدة، وعلى ٥٠% على الأقل من المجموع الكلى لنهايتها العظمى، عدا مادة الدين.

ورصدت وزارة التربية والتعليم عددا من الاتجاهات التى أملت أن تحققها فى مجال التعليم الثانويى، وهذه نقطة لابد من لفت الأنظار إليها، فعادة ما ترصد الوزارة أمرا مثل هذا على أنه حزء من " واقع " التعليم، لكن الحقيقة فإن قراءتنا له لابد أن تكون من منظور " الآمال المرغوب فى تحقيقها "، هذه الاتجاهات هى (حسن الفقى، ص ٢٥٤):

١- تنظيم المناهج بما يتفق مع التطورات العلمية التى أخذت تغزو العالم، وكنتيجة طبيعية أيضا لتطوير مناهج الجامعات والمعاهد العليا.

٢- التوسع فى قبول الطلبة بالشعبة العلمية والتقليل من عدد الطلبة الذين يلتحقون بالشعبة الأدبية،وذلك حتى يمكن مواجهة احتياجات الدولة فى المجالات الاقتصادية والعلمية والمختلفة.

٣- الاهتمام بتدريس عدة لغات أجنبية يختار منها الطالب، وقد أدخل تدريس اللغات الألمانية فى بعض مدارس القاهرة والإسكندرية فى عام ١٩٥٥ - ١٩٥٦، ثم أدخلت الألمانية فى بعض مدارس المنصورة وطنطا، كما أدخلت الإيطالية فى القاهرة والجيزة والسويس وبورسعيد حيث يتعامل البعض بهذه اللغة.

٤- شرعت الوزارة منذ عام ١٩٧٠/٦٩ فى تجربة تدريس الرياضيات الحديثة فى بعض المدارس الثانوية مستعينة فى ذلك بمناهج من إعداد منظمة اليونسكو مع تطويرها بما يناسب واقع حاجاتنا التعليمية وظروفنا.

٥- إدخال الدراسات العملية فى المناهج من أجل:

أ - الكشف عن ميول الطلبة واستعداداتهم.

ب- تجديد نشاط الطالب وزيادة فاعليته وتكامل خبراته.

ت- تبصير الطالب بالأسس التى تقوم عليها بعض الحرف والصناعات فى البيئة، وبما تحتاج إليه البيئة من صناعات وخامات لازمة لكل صناعة.

ث- تنمية قدرة الطالب على الابتكار.

ج- احترام العمل اليدوى.

ح- استغلال وقت الفراغ فى عمل مفيد.

مدارس متميزة ثانوية:

من هذه المدارس، كلية البنات بالزمالك والإسكندرية (أقسام الكليات)، حيث كانت هذه التسمية تطلق على الأقسام الثانوية من هذه الكليات.

وكانت الدراسة بهذه الكليات تهدف إلى الاستجابة لرغبات الكثيرين من أولياء الأمور فى تعليم بناتهم تعليما خاصا يعنى فيه بمناهج السلوك فى المجتمع الأرستقراطى، مع المحافظة على مقومات العقيدة والوطنية.

وقضت قواعدها بأن يقبل بالسنة الأولى من هذه الأقسام خريجات الأقسام الإعدادية التابعة لها وخريجات المدارس الإعدادية العامة، وهؤلاء كن يقبلن فى السنة الأولى، أما غيرهن فكن يقبلن فى جميع الفرق بعد التأكد من صلاحيتهن باختبار تعقده الكلية، وكان القبول بها مقيدا من حيث السن بالحد الأدنى المتبع فى المراحل المماثلة، أما الحد الأقصى فكان يترك للكلية أمر التجاوز عنه عند الضرورة.

وكانت مواد الدراسة، وفقا للمنشور العام ١٢٦ بتاريخ ١٩٥٧/٥/٤ هى: اللغة العربية والدين - اللغة الإنجليزية - اللغة الفرنسية - الرياضة - العلوم - التاريخ والتربية الوطنية - الجغرافية - الصحة ورعاية الطفل - الرسم والأشغال الفنية - التدبير المنزلى - أشغال الإبرة - التربية الرياضية - الموسيقى.

وكان مستوى تدريس اللغات بهذه الأقسام أعلى من مستواه فى المدارس الثانوية العامة.

مدرسة المتفوقين الثانوية النموذجية التى أنشئت عام ١٩٥٦/٥٥ ملحقة فى البداية بصفة مؤقتة بمدرسة المعادى النموذجية، ثم استقرت فى عين شمس بالقاهرة بغرض تهيئة الفرصة التعليمية المناسبة للتلاميذ المتفوقين فى الشهادة الإعدادية حتى يواصلوا تفوقهم ولتهيئة الجو الاجتماعى المناسب لهم، لهذا كانت المدرسة داخلية، يقبل بها - مجانا - خمسة يختارون من بين العشرة الأوائل (حسب المجموع الاعتبارى المتضمن عاملى السن والمجموع) من الحاصلين على الشهادة الإعدادية العامة فى كل من المناطق التعليمية.وإذا كان من الخمس الأوائل فى أية منطقة تلميذات فإنهن كن يستطعن أن يتقدمن للحاق بمدرسة حلوان الثانوية للبنات لتيسير جمعهن فى فصل واحد والعناية بهن بصفة خاصة، وكن يقبلن بالقسم الداخلى بالمجان ويعفين من الرسوم الإضافية ومن ثمن الكتب المقررة.

وكانت إدارة التعليم الثانوى بالوزارة هى الجهة المشرفة على هذه المدرسة من النواحى الفنية والإدارية، إلى أن صدر القرار الوزارى رقم ١٠٤٤ بتاريخ ١٩٥٩ بتنظيم الإشراف على المدارس النموذجية، فأصبحت هذه المدرسة تحت الإشراف الفنى للإدارة العامة للبحوث الفنية.

وتقررت بعض الامتيازات التى اختص بها طلاب المدرسة، وفقا للقرار ١١١ لسنة ١٩٦٩، بتاريخ ٧/٧، وهى:

١- يعفى الطالب إعفاء كاملا من كافة الرسوم المقررة.
٢- تتحمل الوزارة نفقات إقامة الطالب بالقسم الداخلى ووجبات الطعام التى تقدم له.
٣- تتحمل الوزارة تكاليف الزى المدرسى الكامل لكل طالب وكذلك ملابس الأسر المدرسية والفرق الرياضية والفتوة والملابس الداخلية.
٤- يعفى الطلاب من تكاليف الرحلات الداخلية والخارجية والحفلات الترويحية.

كذلك تم إنشاء المدرسة الثانوية للمتفوقين رياضيا من البنين بالاشتراك مع وزارة الشباب مقرها استاد مدينة نصر - علاوة على ما تقرره الوزارتان من افتتاح مدارس مماثلة فى محافظات أخرى - يقبل بها الطلبة الحاصلون شهادة إتمام الدراسة الإعدادية والذين يؤهلهم مجموعهم للالتحاق بالمدارس الأميرية بالنسبة للصف الأول الثانوى العام على أن يكونوا من المتفوقين رياضيا فى الألعاب الآتية:

كرة القدم - كرة سلة - الكرة الطائرة - كرة اليد - الجمباز - السباحة - ألعاب القوى وغيرها من الألعاب التى ترى وزارة الشباب إضافتها إلى الألعاب المذكورة.

أما نظام الدراسة الذى سارت المدرسة وفقا له، فهو:

١- الدراسة بالمدرسة داخلية بالمجان وتتحمل وزارة الشباب بكافة النفقات الخاصة بالقسم الداخلى من إيواء وإقامة برامج الأنشطة المختلفة.

٢- مناهج الدراسة هى نفس مناهج المدارس الثانوية العامة بشعبتيها، علوم وآداب، مع التوسع فى مناهج التربية الرياضية.

٣- يحصل الطالب فى نهاية الدراسة التى مدتها ثلاث سنوات على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة التى تؤهله للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا وفق الشروط المتبعة.

المدارس النموذجية:

كان من الطبيعى أن يسعى مفكرو التربية إلى الاستفادة بالمنهج التجريبى فى مجال التربية، بعدما حقق لسائر العلوم الطبيعية نتائج جاوزت فى بعض الأحيان أحلام الإنسان نفسه. ولقد نبتت فكرة التجريب فى التعليم على يد إسماعيل القبانى، عندما كان أستاذا بمعهد التربية للمعلمين، إذ رأى أن البلاد محتاجة إلى الأخذ ببعض أساليب التربية الحديثة التى تمخض عنها تطور الفكر والتطبيق التربوى فى الخارج، وأنه لكى يكون هذا الأخذ مضمون النتائج لابد من تجريب تلك الأساليب أولا فى مدرسة أو عدد من المدارس، وهذا التجريب من شأنه أن يعين على وضع نظمنا التعليمية ومناهجنا على أساس علمى ملائم لظروف البلاد وحاجاتها الخاصة، فضلا عن أنه يتيح فى الوقت نفسه فرصة طيبة لطلاب معهد التربية للمعلمين، كى يتعرفوا ويتدربوا على أساليب التربية الحديثة قبل تخرجهم مدرسين بالفعل فى المدارس (محمد أحمد الغنام، ومحمد الهادى عفيفى، صحيفة التربية، يناير ١٩٦٠).

وبدأ التجريب بفصول ملحقة بالمعهد سنة ١٩٣٢، بعد أن وافقت وزارة المعارف على اقتراح القبانى، ثم طبق نهج التجريب، فى مدرسة فاروق الأول الثانوية (إسماعيل القبانى الآن)، وتبعتها مدرسة القبة (مدرسة النقراشى)، حيث أصبحت صفة " النموذجية " علامة تميزها، وتعددت بعد ذلك المدارس النموذجية التى قامت على الفلسفة نفسها (عبد العزيز القوصى، فى مؤتمر المدارس النموذجية، ص ٢٣)

وهكذا نجد أنه عند قيام الثورة لم تكن هناك من النموذجيات إلا مدرسة القبة، وفاروق الأول، ومدرسة الأورمان، تحت إشراف معهد التربية للمعلمين.

فلما تولى القبانى وزارة المعارف عام ١٩٥٢ تقرر إنشاء مدرستين ثانويتين نموذجيتين جديدتين، إحداهما فى الدقى والأخرى فى المعادى، لكن الأولى لم تعمر

طويلا، وأضيفت إلى مدرسة المعادى مدرسة المتفوقين سنة ١٩٥٥، لكنها انفصلت لتكون لها إدارة مستقلة فى العام ١٩٦٠/٥٩.

وتم تحويل مدرستى النقراشى والأورمان الابتدائيتان إلى مدرستين إعداديتين فى العام ١٩٥٤/٥٣، وأصبحت مدرسة القبة الابتدائية مدرسة مستقلة عام ٥٤.

ومن هنا وجد المعهد نفسه يشرف حتى عام ١٩٥٥ على ٦ مدارس نموذجية، عدد تلاميذها أكثر من ٤٠٠٠ طالب، بها أكثر من ٣٠٠ مدرس، مما جعله غير قادر على الإشراف عليها كما ينبغى، فرؤى أن يكتفى بالإشراف على المدارس النموذجية الثلاث بالقبة (ابتدائى، وإعدادى، وثانوى).

ولم يكن معهد التربية للمعلمين بالقاهرة هو المؤسسة التربوية العالية الوحيدة التى أشرفت على مدارس نموذجية، فقد كان معهد التربية للمعلمات يشرف على روضة للأطفال، ثم على مدرسة ابتدائية إعدادية عرفت فيما بعد باسم مدرسة أسماء فهمى الإعدادية، فلما ألغى المعهد وقامت كلية البنات انتقل الإشراف إلى المؤسسة القومية، واتخذت الكلية الجديدة من مدرسة الزهرات الابتدائية للبنات مدرسة نموذجية تشرف عليها فى العام ٥٨/٥٧ (الغنام، والهادى عفيفى، مرجع سابق).

وشهدت الإسكندرية ظهور مدرسة شوتس عام ١٩٥٣/٥٢ على هيئة فصول ابتدائية وثانوية للبنين، ثم أصبحت إعدادية، أشرف عليها معهد التربية بالإسكندرية، فلما ألغى المعهد عام ٥٨ تولت المنطقة التعليمية الإشراف على المدرسة، وقامت المنطقة بتحويل مدرسة جاناكليس الابتدائية المشتركة، ومدرسة الشاطبى الإعدادية بنات إلى مدرستين نموذجيتين ابتداء من العام ١٩٦٠/٥٩.

وكان لابد لكلية المعلمين بمصر الجديدة أن تدخل الحلبة، فأشرفت على مدرسة الطبرى الابتدائية الإعدادية بعد تحويلها إلى نموذجية.

ويستمر التكاثر والتزايد، فيصدر القرار الوزارى رقم ٤٥٨ بتاريخ ١٩٥٦/٤/٢٣ والذى قضى بإنشاء مدارس نموذجية ملحقة بمدارس المعلمين والمعلمات العامة بهدف تدريب طلابها عمليا فيها.

ومما يجدر ذكره أن وزارة التربية كانت قد قررت فى عام ١٩٥٥ إنشاء بعض مدارس بمصروفات أطلقت عليها اسم المدارس النموذجية، يمكن لها أن تقوم بإجراء بعض التجارب التعليمية من ناحية، وتلبى حاجة بعض المواطنين إلى نوع من التعليم المتميز لأبنائهم من ناحية أخرى، لكن الوزارة ما لبثت أن حولت هذه الفئة من المدارس إلى المؤسسة القومية للتربية والتعليم منذ العام ١٩٥٨/٦٧ (المرجع السابق).

وكانت طريقة المشروعات التى تقوم على أسس الفلسفة البراجماتية، وفلسفة الخبرة لديوى، هى النهج الأساسى للتعليم فى النموذجيات، وقد عرض القبانى (التربية عن طريق النشاط) فى فصل خاص، لبعض المشروعات التى جربت بالفعل فى مدرسة القبة الابتدائية النموذجية.

رابعا - التعليم الأزهرى

ويظهر أن اللجنة التى قامت بإعداد قانون تطويرالأزهر عام ١٩٦١ وجدت أنه من الممكن أن يضطلع الأزهر - كما اضطلعت وزارة التربية من قبله - بتقديم التربية اللازمة لتخريج المواطن بكل مستوياتها. ومن هنا رأت أن تعفى المتقدم للدراسة الأزهرية من تحصيل أى مستوى من المستويات الدراسية، وفى ضوء هذا الاتجاه كان لابد من إتاحة الالتحاق بالدراسة الأزهرية فى سن صغيرة هى نفسها سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية التى تديرها وزارة التربية، وكانت الفرصة متاحة فى مدارس تحفيظ القرآن التى كانت قائمة والتى حولت إلى مدارس ابتدائية أزهرية (عبد السلام فايد، ص ٩٨)

وهكذا نجد أننا أصبحنا أمام تعليم ابتدائى أزهرى يختلف فى تنظيمه وفى محتواه وفى كفاءة العاملين به عن المرحلة الأولى الأزهرية التى كانت موجودة منذ عام ١٩٠٨، وهذه المرحلة الأولى التى كانت موجودة قبل هذا القانون والتى كانت تسمى المرحلة الابتدائية فى قانونى ١٩٣٠، و١٩٣٦ صارت أساسا لبناء مرحلة جديدة متوسطة سميت المرحلة الإعدادية، وكانت مدتها فى عام ١٩٦١ أربع سنوات، ثم صارت ثلاثا من عام ١٩٦٧. أما المرحلة الثانوية الأزهرية التى تتلو المرحلة الإعدادية فقد بقيت خمس سنوات حتى عام ١٩٦٧، ثم خفضت مدة الدراسة بها إلى أربع (قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٧ بشأن تعديل بعض أحكام القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١).

وعلى الرغم مما حمله قانون تطوير الأزهر من نوايا حسنة إلا أنه دعم من ثنائية النظام التعليمى، فقد صار للأزهر نظام تعليمى متكامل المراحل غير النظام الذى تشرف عليه وزارة التربية، وكان هناك حذر يتمثل فى أن تشرف على الأزهر وزارة أخرى غير وزارة التربية، فنجد أن هناك وزارة لشئون الأزهر، وفى الحالة التى لا توجد فيها هذه الوزارة المستقلة لشئون الأزهر تولى هذه الشئون أحد وزراء الدولة أو

وزير الأوقاف، وكأن هذا الإجراء يعبر عن الحرص على التباعد بين النظام الأزهرى ونظام التعليم الحديث (عبد السلام فايد، ص ٩٩).

والجدول التالى يبين لنا إحصاء بالمعاهد الأزهرية، قبل الجامعة، عددا وطلابا ومعلمين، فى العامين ٥٢، و١٩٧٠ (عرفات عبد العزيز، ص ٨٧):

جدول رقم (١٣)

المرحلة	عدد المعاهد		عدد الطلاب		عدد المدرسين	
	٥٢	٧٠	٥٢	٧٠	٥٢	٧٠
الابتدائية						
مدارس رسمية	٢٣	١٨٣	١٢٥٠٠	٤٠٢٢١	٤٦٢	١٧١٤
مدارس خاضعة للإشراف	--	٤٢١٣ (فصلا)	---	١٨٤٨١٧	---	٤٢١٣
الإعدادية	---	٣٥	----	١٨٢٦١	٥٥١	٢٣٧١
الثانوية	١٢	٣٢	٧٢٠٠	١٩٩٢٨		
المجموع	٣٥	٢٥٠	١٩٧٠٠	٢٦٣٢٢٧	١٠١٣	٨٢٩٨

تعليم البنات:

وقد ظل الأزهر طوال قرونه السابقة قاصرا على تعليم البنين دون البنات،، ثم صدر قرار نائب رئيس الجمهورية رقم ٤ لسنة ١٩٦٣ بإنشاء معهد أزهرى للفتيات على أساس أن يشمل المراحل التعليمية الثلاث السابقة على المرحلة العالية " يعد الناجحات من تلميذاته لمثل الأغراض التى تعد لها المعاهد الأزهرية تلاميذها "، كما جاء فى المادة الثانية.

كما نصت المادة الرابعة من القرار على أن " تنظم رعاية اجتماعية كاملة لتلميذات المعهد، ونظام إيواء للمغتربات منهن بالمجان فى مبنى خاص تتحقق فيه كل أسباب الرعاية.

المعهد النموذجى:

وقد أنشئ فى عام ١٩٦١، وفقا للقرار الوزارى رقم ١٧، وكان الغرض من إنشائه هو إجراء تجربة معينة فى طريق التعليم لتساعد على النهوض بالتربية والتعليم فى

الأزهر، وإذا نجحت عممت فى جميع المعاهد الأزهرية ومدارس التربيـــة والتعلـــيم، ويتكون المعهد من ثلاث مراحل (الأزهر، تاريخه وتطوره، ص ٥٣٤):

الأولى، ومدة الدراسة فيها ست سنوات يدرس الطلبة فيها ما يدرسه طلاب المرحلة الابتدائية بالتربية والتعليم وتزيد عليها حفظ القرآن الكريم كله.

والثانية: الإعدادية ويدرس الطلبة فيها ما يدرسه طلاب التربية وطلاب الأزهر، مع التنسيق والربط بين المواد جميعا عربية ودينية وثقافية واجتماعية مع مباشـــرة أنـــواع النشاط المختلفة التى تبرز مواهب الطلاب، وتعدهم لمواصلة التعليم الثانوى الأزهـــرى والعام والفنى بأنواعه الثلاثة ومدة الدراسة به ٤ سنوات.

والثالثة، هى مرحلة الدراسة الثانوية ومدتها ٥ سنوات، ويدرس الطلبة فيها المـــواد الدينية والعربية التى يدرسها إخوانهم بالمعاهد الأزهرية والعامة، والمواد الثقافية التـــى يدرسها إخوانهم بالتربية والتعليم بزيادة البحوث الأدبية والدينية التى تمكن الطالب مـــن أن يبحث لنفسه بنفسه فى كل الموضوعات، مع التوسع فى دراسة النقد الأدبى بمـــا لا نظير له إلا فى كليات الآداب.

هذا بجانب اللغات التى يدرسها الطلبة بتوسع مع مباشرة أنـــواع النشـــاط المختلفـــة وأهمها التربية الفنية التى يعنى بها عناية خاصة لا توجد فى أى معهد ثانوى، فضـــلا عن العناية بالتربية الزراعية.

خامسا - التعليم الخاص

صدر أول قانون للتعليم الخاص الذى كان يسمى "التعليم الحر" فى عهد الثورة هـــو القانون رقم ٥٨٣ لسنة ١٩٥٥، فى عهد وزارة كمال الدين حسين.

وقد أوجب القانون أن تنطبق أحكامه على كافة المدارس الحرة التى تقوم أصـــلا أو بصفة فرعية بالتربية والتعليم، أو الإعداد للمهن الحرة (مادة١)، ولا يجوز فتح مدرسة إلا بترخيص من مدير التربية والتعليم (مادة٢). وحدد القانون الشروط الواجب توافرها فى المدرسة الحرة (مادة٣)، والشروط الواجب توافرها فى صاحب المدرسة (مـــادة٤)، وما يجب توافره فيمن يدير مدرسة حرة (مادة٧).

وأوجب عدم تأخير الدراسة فى المدرسة الحرة أكثر من أسبوعين عن موعـــد بـــدئها فى المدارس الحكومية (مادة١٦).

وعرض القانون الإجراءات التى تتبع حين يخل صاحب المدرسة بالتزاماته وحـــين تختل إدارة المدرسة أو يتفشى الفساد أو المبادئ الهدامة فيها (المادتان: ٤٨-٤٩).

والمدارس الحرة، حتى قانون ٥٨٣ كانت أنواعا:

١- نوع يسير وفق خطط ومناهج وزارة التربية والتعليم ويتمتع طلابه بنظام المجانية شأنهم شأن طلاب المدارس الحكومية، وهذا النوع من المدارس هو ما ترى الوزارة أن من المصلحة العام أن يضم إليها لسد نقص من إقليم معين أو حى معين.

٢- نوع يسير وفق خطط ومناهج وزارة التربية والتعليم، إلا أنها تتقاضى مصروفات من التلاميذ، وهذه كانت تعرف باسم المدارس الحرة ذات المصروفات.

٣- مدارس حرة تسير على خطط الوزارة ومناهجها وتتقاضى مصروفات من التلاميذ إلا أنها تحقق فوق ذلك شروطا أخرى تجعلها مدارس ممتازة.

٤- مدارس حرة لا تسير على خطط ومناهج الوزارة، وغالبا ما تكون مدارس هذا النوع تابعة للهيئات الأجنبية.

ونظم القرار الوزارى رقم ٣٧٦ فى ١٩٥٧/٥/١٦ نظام الامتحانات فى المدارس الخاصة على النحو التالى:

فى المرحلة الإعدادية: سمح لتلاميذ المدارس الحرة التى لم تتبع نظام المجانية والتى لم تكن الوزارة تشرف على امتحاناتها، وللتلاميذ الذين يدرسون فى الأقسام الليلية أو فى منازلهم بأداء امتحان الانتقال إلى الفرقة الثانية بالمرحلة الإعدادية أمام المدارس التى تعينها لهم المنطقة التعليمية المختصة ووفق النظام الذى تضعه المنطقة لذلك واشترط ألا تقل سن المتقدم لهذا الامتحان عن اثنتى عشرة سنة فى أول أكتوبر التالى للامتحان.

ولم يسمح لأى تلميذ من تلك المدارس بأداء امتحان النقل للفرقة الثالثة الإعدادية إلا إذا كان ناجحا فى امتحان النقل للفرقة الثانية السابق ذكره وألا تقل سنه عن ثلاثة عشرة سنة فى أول أكتوبر التالى للامتحان.

أما فيما يختص بامتحان الشهادة الإعدادية، فكان يسمح لتلاميذ المدارس الحرة التى لا تتبع نظام المجانية ولا تشرف الوزارة على امتحاناتها (وكذلك للتلاميذ الذين يدرسون فى الأقسام الليلية أو فى منازلهم) بأداء امتحان الشهادة الإعدادية بالنظام التالى:

١- يمتحنون فى مقرر السنة النهائية مع طلبة المدارس الأميرية والحرة التى تشرف الوزارة على امتحاناتها.

٢- يمتحنون عدا ذلك امتحانا إضافيا فى مقرر السنتين الأولى والثانية الإعداديتين فى المواد الآتية: اللغة العربية (عدا الإنشاء) - العلوم والصحة - المواد الاجتماعية - الرياضة.

ويكون ترتيب الناجحين من هؤلاء مع الناجحين فى مقرر السنة الثالثة فقط حسب النسبة المئوية لمجموع الدرجات التى حصلوا عليها فى الامتحانين.

أما فى التعليم الثانوى، فقد قضى النظام بأن تلاميذ المدارس الحرة التى تتقاضى مصروفات وتسير وفق الخطط والمناهج التى تقررها الوزارة وتتبع نظم امتحاناتها، يؤدون امتحاناتهم النهائية فى مقرر السنة النهائية فقط.

أما غير هؤلاء من تلاميذ المدارس الخاصة التى تسير على خطط ومناهج الوزارة، ولكن لا تتبع فى امتحاناتها الإجراءات التى تقررها الوزارة لذلك. وأيضا تلاميذ المدارس التى لا تعد للامتحانات العامة ولا تسيرعلى خطط الوزارة ومناهجها، فهؤلاء جميعا كانوا يمتحنون فى مقرر جميع سنوات الدراسة الثانوية.

ثم صدر القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨، حيث حدد المقصود بالمدرسة الخاصة: "كل مؤسسة غير حكومية تقوم أصلا أو بصفة فرعية بالتربية والتعليم أو الإعداد للمهن الحرة أو بأية ناحية من نواحى التثقيف العام أيا كانت جنسية أصحابها أو الهيئة التابعة لها ". وأوجب خضوعها لوزارة التربية والتعليم وتفتيشها (مادة١).

وأوجب القانون وفقا للمادة (٤) أن تتوافر فى صاحب المدرسة الخاصة الشروط الآتية:

١- أن يكون من مواطنى الجمهورية العربية المتحدة أو عربيا يعتمده وزير التربية والتعليم متمتعا بالأهلية القانونية الكاملة.

٢- ألا يكون قد سبق الحكم عليه قضائيا فى الجمهورية العربية المتحدة أو فى الخارج بعقوبة ما لجناية ماسة بالأخلاق أو بالشرف أو الأمانة.

٣- ألا يكون قد سبق فصله تأديبيا من خدمة الحكومة أو إحدى الهيئات العامة ولم يمض على هذا الفصل ثمانية أعوام على الأقل، ولا يعتد بمضى المدة إذا كان الفصل لأسباب خلقية.

٤- ألا يكون قد سبق الحكم عليه تأديبيا بالحرمان النهائى أو المؤقت من شغل الوظائف بالمدارس ولم تمض المدة المحكوم بها.

٥- أن يكون على قسط من الثقافة لا يقل عن مستوى شهادة الثانوية العامة أو ما تراه وزارة التربية والتعليم معادلا لها، ومع ذلك يجوز لوزير التربية والتعليم أن يعفى من هذا الشرط إذا ما رأى من الأسباب ما يبرر ذلك.

٦- أن يكون قادرا على الوفاء بالتزامات المدرسة المالية ويعين بقرار من وزير التربية والتعليم مدى هذه الالتزامات وشروط الكفاية المالية.

٧- ألا يكون من بين موظفى الدولة (إلا إذا كان موظفا على بند الإعانات الخاصة بالمدارس الخاصة فى الإقليم الجنوبى - مصر -)

٨- أن يكون محمود السيرة، حسن السمعة.

ومنع القانون نقل المدرسة من مكانها إلى مكان آخر إلا بعد الحصول على ترخيص بذلك من المنطقة (مادة١٢). وعلى المدرسة التى تنفذ أحد مناهج وزارة التربية أن تدرس مادة الدين لتلاميذها كل حسب دينه (مادة١٧)، وتكون الدراسة فى جميع المدارس الخاصة طبقا للمنهاج الرسمى فى المدارس المناظرة، ويجوز لبعض المدارس تعليم لغة أجنبية فى المرحلة الابتدائية أو زيادة حصصها فى المدارس الثانوية بترخيص من وزارة التربية والتعليم (مادة١٨)، وتشرف المنطقة التعليمية على امتحانات القبول وامتحانات النقل بالمدارس الخاصة وتعتمدها (مادة٢١).

أما القانون رقم ١٦ لسنة ١٩٦٩، فقد حدد المقصود من المدرسة الخاصة بقوله وفقا لنص المادة (١):

"كل منشأة غير حكومية تقوم أصلا أو بصفة فرعية بالتربية والتعليم أو الإعداد المهنى أو بأية ناحية من نواحى التعليم العام أو الفنى قبل مرحلة التعليم العالى".

ولا تعتبر مدرسة خاصة:

١- المراكز والمعاهد الثقافية التى تنشئها الدول الأجنبية أو الهيئات الدولية فى الجمهورية العربية المتحدة استنادا لاتفاقات ثقافية بينها وبين هذه الدول.

٢- المدارس الخاصة التى تقتصر على تعليم أبناء العاملين بإحدى هيئات التمثيل، الدبلوماسى والقنصلى الأجنبى لدولة واحدة.

٣- دور الحضانة غير التابعة أو الملحقة بالمدارس.

وحدد القانون الأغراض التى تنشأ من أجلها المدارس الخاصة فى المادة (٢)، كما يلى:

أ- المعاونة فى مجال التعليم العام أو الفنى وفقا لخطط ومناهج تعتمدها وزارة التربية والتعليم.

ب-التوسع فى دراسة اللغات الأجنبية بجانب المناهج الرسمية المقررة.
ت-دراسة مناهج خاصة فى نطاق أحكام القانون.

مادة ٣- تخضع المدارس الخاصة لقوانين التعليم العام والتعليم الفنى والعمل والتأمينات الاجتماعية وذلك فيما لم يرد به نص خاص فى هذا الاقنون.

كما تخضع لرقابة وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات وتفتيشها فى الحدود وبالقيود الواردة بهذا القانون والقرارات الوزارية الصادرة تنفيذا له.

وأوجبت المادة ١٧ أن توضع للمدرسة الخاصة لائحة داخلية وفقا لمقتضيات رسالة المدرسة فى حدود القواعد التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم، على أن تشمل:

أ- نظام إدارة المدرسة واختصاص كل عامل ونصاب كل مدرس فيها.
ب- فئات المصروفات المدرسية المقررة والرسوم الإضافية وأوجه صرفها، على ألا يفرق بين التلاميذ فى ذلك بسبب الجنسية أو الدين .
ت - نظام الأقسام الداخلية ومقابل الإيواء والتغذية.
ث- مصادر الإيرادات وأوجه صرفها واسم المصرف الذى تودع به أموال المدرسة وصاحب الحق فى الإيداع أو الصرف وفقا لما نص عليه القانون.
ج - شروط قبول التلاميذ وبقائهم فى كل صف وفصلهم وإعادة قيدهم، والسن المحددة لكل صف، على ألا يفرق فى ذلك بسبب الجنسية أو الدين. وتكون الأولوية فى القبول للأخوة فى المدرسة الواحدة، متى توافرت شروط الالتحاق.
ح - نظام تعيين العاملين والمؤهلات المطلوب توافرها فيهم والمرتبات التى يمنحونها عند التعيين والنظام المقرر للعلاوات التى تمنح لهم بعد ترك الخدمة.

ونصت المادة ٣٨ على أن ينشأ بوزارة التربية والتعليم مجلس يسمى " مجلس شئون التعليم الخاص " يشكل برئاسة وكيل الوزارة المختص وعضوية كل من وكيل الوزارة للشئون المالية والإدارية ومديرى إدارتى التعليم الخاص والشئون القانونية وممثل لأصحاب المدارس الخاصة يختاره وزير التربية والتعليم سنويا، وكان هذا المجلس يختص بما يأتى:

أ- بحث شئون التعليم الخاص وأساليب تطويره والمسائل التى يحيلها إليه وزير التربية والتعليم لإبداء المشورة فيها.

ب- الفصل فى التظلمات التى يتقدم بها أصحاب الشأن من قرارات لجنة شئون التعليم الخاصة بالمحافظة.

ت- النظر فى الاقتراحات التى تتقدم بها مديريات التربية والتعليم فى حالة مخالفة المدارس الخاصة لأى حكم من أحكام هذا القانون لاتخاذ أحد الإجراءات الآتية:

١- توقيع غرامة مالية لا تزيد على خمسمائة جنيه.

٢- إغلاق المدرسة إداريا.

٣- وضع المدرسة تحت الإشراف المالى والإدارى مؤقتا لحين إزالة المخالفة أو البت فى وضعها نهائيا.٠٠٠

ث- تقدير التعويضات للمدارس المستولى عليها.

وإذا كانت وزارة التربية قد حرصت على تقديم إعانات لبعض المدارس الخاصة، إلا أن تقدير ما تستحقه هذه المدرسة أو تلك من إعانة كان مثار شكوى وجدل أشارت إليه جريدة الجمهورية فى عددها الصادر فى ١٩٥٩/١٠/٢٨، ولكى نتعرف على هذا لابد أولا من التعرف على لإجراءات تقدير الإعانة.

تقوم بتقدير هذه الإعانات لجنة تشكلها المنطقة التعليمية المختصة من واحد أو أكثر من رجال التعليم وأحد المفتشين الإداريين وأحد المهندسين، وتزور اللجنة المدرسة فى كل سنة لتقييمها بعد بحث حالتها من جميع النواحى لتقدير الفرق بين المصروفات والإيرادات، ثم يعتمد التقدير من مدير المنطقة، ويراعى فى تقدير ميزانية المدرسة نفقات الصيانة ومرتبات الموظفين والخدم وإيجار المبنى والأدوات الاستهلاكية، كالماء والنور والتليفون والورق والحبر والطباشير.

ويمنح كل مفتش من أعضاء اللجنة المدرسة الدرجة التى تناسبها فى حدود اختصاصه، ويؤخذ متوسط الدرجات، فالمدرسة التى تحصل على ٨٠% فأكثر من النهاية العظمى تعتبر من مدارس الدرجة الأولى، والتى تحصل على ٦٠% تعتبر فى الدرجة الثانية، أما إذا لم تحصل على النسب المقررة فإنها تعتبر فى الدرجة الثالثة ولا يجوز تسميتها مدرسة خاصة ممتازة.

وأجازت اللوائح للوزارة أن تمنح المدرسة الخاصة الممتازة إعانات استثنائية زيادة على الإعانات المقررة، ولم تعتبر الإعانات التى تمنح للمدارس الخاصة حقا مكتسبا لها

لكن، ومع الأسف، تؤكد الجريدة على أن معظم المدارس الخاصة استغل هذه الإعانات السخية استغلالا خرج بها عن الغرض الذى هدفت إليه الوزارة، فهناك من

أصحاب المدارس الخاصة من يفرض ما يشاء من نفقات التعليم على التلاميذ دون أن تتدخل الوزارة.

كذلك أكدت الجريدة أن هذه الإعانات كانت مصدرا للتحايل فى الحصول على أكبر قسط منها، مثلا، ظهر أن بعض المناطق التعليمية وافقت على صرف إعانات تبلغ عدة ألوف من الجنيهات لبعض أصحاب المدارس كل عام، فى الوقت الذى لا يستحقون فيه مليما واحدا من هذه الإعانات.

ومما كان مثار نقد ومناقشة كذلك، مستوى الهيئة التدريسية فى المدارس الخاصة، فقد كانت الوزارة قد قررت أن تكون نسبة هذه المستويات: ٧٠% لمدارس الدرجة الأولى، و٦٠% لمدارس الدرجة الثانية، و٥٠% بوجه عام للمدارس التى يتم تقييمها على غير هاتين الدرجتين، وقد اتخذت الوزارة هذا القرار للاستفادة من المدرسين التربويين الزائدين عن الحاجة فى تدعيم هذه المدارس (وديع فريد، جريدة المساء، ١٤/٩/١٩٥٨).

ولكن: هل أمكن للوزارة تطبيق قراراتها تطبيقا تاما على المدارس الخاصة ؟ وهل كان يمكن أن تستمر فى ذلك فيما بعد ؟ كانت هناك - إذا استثنينا المدارس الخاصة المعانة ومدارس الدرجة الأولى - استحالة مادية وأخرى فنية.

فالاستحالة المادية تتمثل فى أن المدارس الخاصة التى تعتمد فى مصروفاتها على الإيرادات الداخلية فقط لم تكن تتمكن فى معظم الأحيان من استخدام هيئة تدريس كاملة التأهيل، وتبخل فى أحيان أخرى. لقد كانت تبحث عن المدرس الأرخص، لأنها تخضع فى إدارتها للمنطق التجارى، الأمر الذى هبط بنسبة الكفاءة فى معظم هذه المدارس.

أما الاستحالة الفنية فكانت تنحصر فى أن الوزارة كانت تمتص حوالى ٩٥% من خريجى معاهد ومدارس إعداد المعلمين، ولا يتبقى إلا عدد قليل يضطر إلى العمل بالمدارس الخاصة. ولما كان مستوى كفاءة هيئات التدريس بالمدارس الخاصة ينعكس على المستوى التعليمى لتلاميذها فإننا ندرك أهمية التشدد من جانب الوزارة فى تطبيق القرارات الخاصة بمستوى الكفاءة اذا كان التقصير ناتجا عن رغبة من جانب صاحب المؤسسة فى زيادة الدخل عن المنصرف زيادة لا تحقق التوازن المعقول وتجعل من المؤسسة التعليمية هيئة تجارية، كما لابد من التسليم بأهمية تسهيل إمداد هذه المدارس بهيئات التدريس الفنية إذا كان التقصير ناتجا عن نقص فى عددهم أو صعوبة فى استخدامهم.

وعلى الرغم مما هو معروف من أن الاتجاه الماركسى يؤمن بضرورة سيطرة الدولة على مقاليد أمور المجتمع، خدمة وإنتاجا، فإن جريدة المساء، فى تلك الفترة التى كانت تجمعا لكتاب عرفوا بتوجههم الماركسى (أغسطس ١٩٥٨) تنشر مقالا لوديع فريد، محاولة منه لحل مشكلة قصور مدارس الدولة عن استيعاب من هم فى سن الالتزام يطالب بتشجيع رؤوس الأموال الأهلية فى إنشاء المدارس الخاصة لمن يستطيع أن يدفع من أولياء الأمور، ما دامت المدرسة الخاصة فى عهد الثورة تختلف عنها قبلها، فالمناطق التعليمية تشرف عليها وتشترط لاعتمادها المبانى الصحية والمدرسين المؤهلين تربويا وكذلك النظار.

المدارس الأجنبية:

كان بمصر عشرات المدارس الأجنبية التى تكاثرت منذ عهد الخديوين سعيد وإسماعيل بصفة خاصة، وكانت هذه المدارس شبه "مستوطنات تعليمية" لا سلطة للحكومة المصرية عليها، وتعلم وفقا لما يقرره أصحابها فى داخل مصر أو خارجها.

وعندما أصدرت وزارة التربية القانون رقم ٥٨٣ لسنة ١٩٥٥، سعى إلى أن يحافظ على قومية التلاميذ المصريين فى المدارس الأجنبية، وأن يسد الثغرات والنقص الذى كان قائما فى القانون رقم ٣٨ لسنة ١٩٤٨، ومن هنا كان من مقرراته (جرجس سلامة، ص ٢٨٢):

أن أصبحت أحكام القانون تطبق على جميع المدارس الحرة التى تقوم أصلا بالتربية والتعليم، أو التى كانت ملحقة بمنشآت صناعية سواء أكانت هذه المدارس نهارية أم ليلية، أيا كانت جنسية أصحابها أو الهيئة التابعة لها، أى أن القانون من هذه الناحية أصبح واضحا وشاملا فلم يعد هناك أى نوع من أنواع التعليم الأجنبى يخرج عن نطاق إشراف الوزارة على وجه الإطلاق.

وكان من الطبيعى أن يشترط القانون فى صاحب المدرسة، أن يكون على قدر من الثقافة، وذلك لاستبعاد الممول غير المثقف، لأن إقامة مدرسة للتعليم هى رسالة أكثر منها تجارة،، غير أن القانون لم يتعرض لجنسية صاحب المدرسة أو المشرف عليها، سواء كان شخصا اعتباريا أو غير ذلك.

وعالجت المواد ١٧، ١٨، ١٩ المناهج التى يجب أن تدرس للتلاميذ فى المدارس الحرة لتضمن حصول أبناء الشعب على القدر الضرورى من دراسة الدين واللغة العربية والثقافة القومية، كما تضمن تعليم جميع من تظللهم مصر قدرا من اللغة العربية يعاونهم على أداء أعمالهم والتعاون مع من يعاملونهم.

ونظرا لأن القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ لم يعتمد فى المرحلة الابتدائية على امتحانات عامة، وكان النقل من فرقة إلى أخرى موكولا لتقدير المدرسة وهيئة التدريس فقد نصت المادة ٢٠ من مشروع القانون على أن يكون للمنطقة إشراف مباشر على إجراء امتحانات النقل واعتمادها من المنطقة حتى يمكن الاطمئنان إلى قيام المدارس الحرة بمهمة التعليم على الوجه المرضى.

وتأثرت المدارس الأجنبية على اختلاف أنواعها تأثرا كبيرا بالعدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦، فقد بدأت الحكومة تضع المدارس الإنجليزية والفرنسية، ثم بقية المدارس الأجنبية تحت إشرافها بعد أن غادر المشرفون عليها والقائمون على إدارتها البلاد أثناء العدوان الثلاثى، فكان أن قامت وزارة التربية بوضعها تحت الحراسة، وقد استثنت بعض أنواع المدارس الأجنبية من وضعها تحت الحراسة كالمدارس اليونانية والألمانية والأرمنية والإيطالية ومدارس الإرساليات الكاثوليكية التى يشرف عليها الفاتيكان.

وجاء فى المذكرة التفسيرية للقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ لتنظيم المدارس الخاصة: " لما كانت المدارس الأجنبية تعتبر مدارس خاصة، ولما كانت الدولة تريد ضمان سيطرتها عليها وعلى المدارس الخاصة بصفة عامة، كان لابد أن تصدر الدولة قانونا جديدا ينظم المدارس الخاصة بجميع أنواعها، ولا يترك مجالا لأى مدرسة خاصة أو أجنبية تنحرف عن قافلة القومية العربية، أو أن تسير على ما لا تقرره وزارة التربية والتعليم من أسس عامة لا تتعارض مع سياسة الدولة العامة.. بحيث لا يصبح بالجمهورية العربية المتحدة مدرسة لا تسير فى الركب التحررى للدولة وتتمشى سياستها مع السياسة العامة للدولة فى عهدها الجديد ".

وأصدرت الوزارة النشرة العامة رقم ٩١ بتاريخ ٢ مارس سنة ١٩٦٢ منعت بموجبها إطلاق اسم " مدرسة أجنبية " على أية مدرسة خاصة، واعتبرت جميع المدارس الأجنبية فى الجمهورية العربية المتحدة مدارس لغات سواء ما هو تابع لمؤسسة المعاهد القومية أو ما يخضع لنظم وقواعد التمصير أو التعريب أو ما يتبع لجاليات أجنبية ".

وكان قد صدر عام ١٩٥٧ القرار الجمهورى رقم ٧٠ بإنشاء المؤسسة القومية للتربية والتعليم، وقد وجدت وزارة التربية والتعليم فى هذه المدرسة المنفذ للإبقاء على مدارسها ذات المصروفات بضمها إلى هذه المؤسسة وآلت إلى هذه المؤسسة ملكية المدارس الأجنبية الإنجليزية والفرنسية التى اشترتها الوزارة من الحراسة.

لكن تعديلا حدث للقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ الخاص بتنظيم المدارس الخاصة، أكده القرار الجمهورى بالقانون رقم ١٦٧ لسنة ١٩٥٩ والذى قضى بما يأتى:

لا تعتبر مدارس خاصة فى تطبيق أحكام هذا القانون المراكز والمعاهد الثقافية التى تنشئها الدول الأجنبية فى الجمهورية العربية المتحدة ويصدر بتحديد مدلول عبارة (مراكز ثقافية) وتنظيم إنشائها وممارستها لنشاطها الثقافى قرار من رئيس الجمهورية.

كذلك قضى التعديل بأنه يجوز لوزير التربية والتعليم المركزى - بالشروط التى يحددها - أن يعفى مدارس الجاليات الأجنبية التى تقتصر على تعليم أبنائها وكذلك المدارس الخاصة بتعليم أبناء موظفى السفارات الأجنبية، من حكم أو أكثر من أحكام هذا القانون وفقا لما يقتضيه الصالح العام وصالح أبناء هذه الجاليات أو أبناء موظفى السفارات الأجنبية.

وبعد أن أخذت الدولة بالاتجاه التعاونى فى إنشاء وتأسيس المدارس الخاصة، صدر القرار الجمهورى رقم ٤٢٦ لسنة ١٩٦٣ باعتبار وزارة التربية والتعليم، الجهة الإدارية المختصة المنصوص عليها فى القانون رقم ٣١٧ لسنة ١٩٥٦، وذلك بالنسبة إلى الجمعيات التعاونية لتأسيس المدارس الخاصة وإدارتها.

وقد سارعت مؤسسة المعاهد القومية إلى تغيير عقد تأسيسها فى ١٩٦٨/٩/٢٨ إلى الجمعية التعاونية للمعاهد القومية.

وبدأ نشاط مؤسسة المعاهد القومية فى العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧ ب ٣٣ مدرسة من بينها ١٥ مدرسة تجريبية، و١٠ مدارس لغة انجليزية، و٨ مدارس لغة فرنسية، كانت جملة فصولها ٦٠٧ فصلا، تضم جميعا ١٥٦٥٥ طالبا وطالبة بمختلف مراحل التعليم، ثم نمت وازداد نشاطها فوصل فى العام ١٩٦٨/٦٧ عدد المدارس إلى ٥٢ مدرسة، وعدد الفصول ١٢٩٤، تضم ٤٢٤٣١ طالبا وطالبة.

وفيما يلى جدول بإجمالى مدارس اللغات فى ١٩٦٦/١١/١٥ (المفكرة الإحصائية، ص ٥٠):

جدول رقم (١٤)

المرحلة التعليمية	مدارس	أقسام ملحقة	فصول	تلاميذ		
				بنون	بنات	جملة
الحضانة	٣	١١٧	٣٥٤	٥٩٦١	٧٦٠٨	١٣٥٦٩
الابتدائى	٥٣	٩٠	١٢٨٩	١٦٣٣٠	٢٣٨٧٩	٤٠٢٠٩
الإعدادى العام	٣٩	٥٦	٤٥٩	٥٦٢٨	٧٩٧٥	١٣٦٠٣
الثانوى العام	٤٥	٨	٣٦٠	٤٧٩١	٥٣٢٩	١٠١٢٠

وإذا أردنا مقارنة بين النسب المئوية للنشاط الحكومى، والنسب المئويـــة للنشـــاط الخاص بمصروفات فى تعليم ما قبل العالى، فسوف نجد ما يلى:

جدول رقم (١٥)

السنة	الفصول		التلاميذ		المعلمون	
	حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
٥٦/٥٥	٩١,٤	٨,٦	٨٣,٧	١٦,٣	٩٤,٢	٥,٨
٦١/٦٠	٩٥,٣	٤,٧	٩٦,٤	٣,٦	٩٦,٦	٣,٤
٦٦/٦٥	٩٣,٣	٦,٧	٩٤,٠	٦,٠	٩٦,٢	٣,٨
٦٩/٦٨	٩٤,٣	٥,٧	٩٤,٧	٥,٣	٩٤,٧	٥,٣
٧٠/٦٩	٩٤,١	٥,٩	٩٤,٥	٥,٥٠	٩٥,٦	٤,٤٠

فها هنا نجد تضاؤلا لنسبة التعليم الخاص، وهو أمر مفهوم فى ظـــل التوجهـــات الرئيسية للنظام السياسى القائم .

الفصل الرابع

التعليم الفنى والمهنى

الفصل الرابع

التعليم الفنى والمهنى

نقصد بالتعليم الفنى هنا. المدارس التى كانت تعد الطالب بها كى يعمل فى أى من مجالات العمل الحرفى. صناعيا كان أم تجاريا أم زراعيا.

أما بالنسبة للتعليم المهنى. فقد قصدنا به فقط الإعداد لمهنة التدريس. كما كانت تقوم بها معاهد إعداد المعلم. سواء على المستوى العالى. أم قبله.

أولا - التعليم الفنى

نشأ نظام التعليم الفنى خارج نطاق النظام القومى للتعليم. فقد كان نظام التعليم يضم فقط مراحل التعليم العام. أما التعليم الفنى. فقد ترك لقطاعات الإنتاج نفسها فى صورة تلمذة مهنية أو حرفية. أو ترك لنشاط القطاع الأهلى للتعليم بلا نظام أو تخطيط. وفى كثير من الأحيان دون إشراف من قبل السلطات التعليمية فى البلاد (محمد سيف الدين فهمى. مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى. ص ١٩٢)٠

كما كان لنشأة التعليم الفنى خارج النظام القومى للتعليم أثره فى انخفاض نظرة المجتمع نحو هذا التعليم. على أن السبب الرئيسى لانخفاض هذه النظرة كان يعود أولا إلى ارتباط التعليم الفنى بالعمل اليدوى. وإلى المكانة الدنيا التى احتلها العمل اليدوى بالقياس إلى العمل النظرى والفكرى. فالتعليم العام ارتبط منذ نشأة نظم التعليم الحديثة بالعمل فى الوظائف العامة والمهن العالية والارتقاء فى السلم الوظيفى والاجتماعى.

وعلى الرغم من أن اهتماما كان قد بدأ يتجه نحو التعليم الفنى. إلا أنه مع الأسف لم يعرف طريقه إلى سواء البنية والطابع والمهمة. فقد كان الطابع الغالب عليه قبل قيام الثورة. هو الطابع النظرى. والتركيز على تخريج موظف الإدارة.

ولما كانت قضية التنمية والتقدم هى القضية الأبرز على الساحة المجتمعية فى مصر فى فترة الدراسة. كان من الضرورى أن يسعى التعليم إلى محاولة تصحيح الاختلال الذى كان قائما بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقية والعملية حتى يمكن أن تتخرج الأعداد الوافرة ممن تحتاج إليهم خطط ومشروعات التنمية. أصبح الهدف

الرئيسى للتعليم الفنى هو إعداد جيل من الشباب المثقف القوى. المؤمن بالله وبـــالوطن. وصقله مهنيا لإكسابه المهارات الفنية والعملية التى تؤهله للعمل بكفاية وإخلاص.

واقتضى ذلك تطوير قوانين التعليم الفنى.٠

بزيادة الاهتمام بالتدريبات العملية على اختلاف أنواعها بحيث يكـــون لـــها القســـط الأوفر فى خطة الدراسة.

ويزيادة الاهتمام بالثقافة العامة لطلاب المدارس الفنية كى يتخرجـــوا ولديـــهم مـــا يمكنهم من المساهمة فى دفع عجلة الإنتاج.

وكذلك بتعديل الخطط والمناهج وتوفير المرونة فيها بحيث يمكن تطويعها لتطـورات الظروف المتغيرة. وضرورات الظروف المتغيرة. وضرورات التجريـــب. ومطـــالب خطة التنمية من تخصصات جديدة لم تكن موجودة من قبل.

وفيما يلى تفصيل الوضع التعليمى بالنسبة لكل نوع ممن أنواع التعليم الفنى:

التعليم الصناعى:

لم يكن إنشاء وزارة خاصة للصناعة فى سنوات الثورة الأولى إلا مؤشـــرا لمـــدى الاهتمام الكبير الذى أولته الثورة للصناعة. وتأكد هذا كذلك من خلال بعض نصـــوص الميثاق. حي جاء فى الباب السابع: " إن العمل العلمى الصناعى وحده هو القادر علـــى أن يجعل الأرض المصرية تبوح بكل أسرارها وتفيض بما فى باطنـــها مـــن ثـــروات طبيعية ومعدنية لخدمة التقدم ".

" إن هذه المصادر تستطيع أن تكون عمودا فقريا للصناعة الثقيلة القادرة بدورها على خلق أدوات الإنتاج الجديدة. وإن أهمية خاصة يجب أن توجه إلى الصناعـــات الثقيلـــة فيها يمكن أن يضع الأساس الحقيقى الذى تقوم عليه الصناعة الحديثة ".

وكان من مظاهر هذا الاهتمام بالصناعـــة والتصنيـــع. الاهتمـــام كذلـــك بـــالتعليم الصناعى

وقد هدف التعليم والتدريب الصناعى إلى إعداد القوى البشرية العامة المدربة علـــى مستويات مختلفة من الكفاية والمهارة والثقافة. مع ربط الأهداف المهنيـــــة والأهـــداف التربوية العامة. وذلك للعمل فى ميادين الإنتاج الصنـــاعى. ورفـــع مســـتوى الكفايـــة الإنتاجية إلى أقصى حد مستطاع.

وقد صدر القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ ناصا على:

مادة ١- التعليم الصناعى أربعة أنواع:

١- مدارس إعدادية صناعية لتخريج صانع ذى مهارة عادية.
٢- مدارس ثانوية صناعية لتخريج صانع ذى مهارة عالية وتهيئ للالتحاق بالجامعات المصرية بالشروط التى يصدر بها قرار من مجلس الجامعات الأعلى وبمعهد المعلمين الصناعى. بالشروط التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.
٣- معهد المعلمين الصناعى. لتخريج مدرسى المدارس الصناعية.
٤- دراسات علمية وعملية خاصة لأصحاب الحرف المختلفة لرفع مستواهم من الوجهة الفنية. وتنظيم دراسات فنية وعامة لطلاب نظام التلمذة الصناعية. كما تنظم دراسات إضافية للمتخرجين فى هذا النظام. ويكون التنظيم فى هاتين الحالتين طبقا للأوضاع التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم بالاتفاق مع وزير الشئون الاجتماعية والعمل.

المدارس الإعدادية الصناعية:

وكان هذا التعليم يهدف إلى إعداد صناع متقفين ومدربين تدريبا بسيطا للعمل فى المصانع والورش كمساعدين للصناع الكبار وبعد إتمام مرانهم الصناعى تبعا لاستعدادهم يكون لهم الحق فى الترقية إلى مركز صانع.

وقد نصت المادة ٢ –على أن تكون مدة الدراسة بالمدارس الإعدادية الصناعية ثلاث سنوات. يمنح الناجح فى نهايتها شهادة إتمام الدراسة بالمدارس الإعدادية الصناعية.

وتمتع طلبة هذه المدارس بوجبة غذائية أربع مرات فى الأسبوع مجانا.

وكان من شروط القبول:

- أن يكون الطالب قد أتم بنجاح الدراسة بالمرحلة الإبتدائية أو ما يعادلها (ست سنوات).
- ألا تقل سنه فى أول السنة الدراسية عن اثنى عشر عاما ولا تزيد عن أربعة عشر.
- أن يؤدى بنجاح امتحان القبول فى اختبارات الاستعداد المهنى التى تقرها المدرسة للمتقدمين إليها.

أما المواد التى كانت تدرس فى هذه المرحلة فقد انقسمت إلى مواد ثقافية عامة هى: الدين – اللغة العربية – التاريخ والجغرافيا – التربية الوطنية – اللغة الأجنبية –

العلوم العامة – مبادئ أولية فى المحاسبة – الحساب والهندسة – التربية الرياضية – الإسعافات الأولية والصحة المهنية.

وتوزع هذه المواد على سنوات الدراسة الثلاث بنظام خاص.

ثم هناك مواد فنية خاصة تشمل: حساب صناعى – رسم صناعى وهندسى – علم أصول الصناعة وأشغال الورش. وهذه يخصص لها معظم الوقت.

وكذلك مجموعة المواد الفنية العامة وتشمل: رسم صناعى وهندسى. وكان يدرس بصفة عامة دون تخصص فى الفرقة الأولى. كذلك كانت تدرس التربية البدنية بجميع الفرق. ويتدرب الطالب فى أعمال الورش على عدة صناعات حسب الوحدات الصناعية التى يختارها.

وكان المتخرجون يعدون بهذا للعمل بالمصانع والورش. وكانوا كذلك يستطيعون مواصلة دراستهم فى الدراسات التى تقدمها مؤسسة الثقافة الشعبية أو فى الدراسات الخاصة بالتلمذة المهنية الملحقة بالورش.

وفضلا عن ذلك. كان المتفوقون منهم ممن يحصلون على ٧٥% على الأقل من مجموع الدرجات التحريرية ولا تزيد سنهم عن السن المقررة للالتحاق بالمدارس الثانوية الصناعية بعد استيفاء الشروط الخاصة بها.

وأجازت المادة ١٥ إنشاء دراسات مسائية لمن يرغب فى الحصول على شهادة إتمام الدراسة للمدارس الإعدادية الصناعية على أن تنطبق عليه شروط القبول. عدا شروط السن. ويوزع المنهج على خمس سنوات وفقا للقواعد التى يضعها وزير التربية والتعليم بقرار منه. وتطبق نظم امتحانات النقل فى الفرق الأربع الأولى. أما الامتحان النهائى للحصول على شهادة إتمام الدراسة للمدارس الإعدادية الصناعية فيعقد عاما للتلاميذ المقيدين نهارا ومساء.

وكانت هذه الدراسات تعطى فى الفصول الملحقة ببعض المدارس الصناعية أو فى الشركات والروش التى يعمل بها الطالب.

وبالنسبة للبنات فقد وجدت مدارس إعدادية (فنية). وبالتالى لم توزع مثل مدارس البنين إلى نفس التخصصات الثلاث: صناعى وزراعى وتجارى.

وتميزت الدراسة بهذه المدارس للبنات بتوزيعها بين المواد الثقافية بنسبة ٣١% والمواد النسوية بنسبة ٩% والمواد العملية والفنية بنسبة ٦٠%. كما تميزت بأنها موزعة على أقسام عدة هى (زينب محرز: تعليم الفتاة. ص ١٥٠):

قسم التدبير المنزلى واقتصادياته وأشغال الإبرة - قسم البائعات والمحصلات - قسم الزراعة - قسم التطعيم والصدف - قسم الخزف والصينى - قسم الزخرفة والتنسيق - قسم السجاد والتريكو الآلى - قسم أشغال الجلود - قسم المعادن الدقيقة - قسم التركيبات الإلكترونية - قسم الميكانيكا الدقيقة والخراطة البسيطة.

وتوزع هذه الشعب جميعها على مدارس الجمهورية وفق احتياجات البيئة وظروفها.

ويمكن بيان مدى التطور الذى شهده التعليم الإعدادى الصناعى من خلال الجدول التالى (وزارة التربية والتعليم. التربية والتعليم فى عشر سنوات):

جدول رقم (١٦)

السنة	مدارس وأقسام	فصول	جملة البنين
١٩٥٤/٥٣	٣١	١٠٤	٢١٢٧
١٩٥٥/٥٤	٣٤	١٤٣	٢٧٢٣
١٩٥٦/٥٥	٣٩	٢١١	٥٨٠٤
١٩٥٧/٥٦	٤٧	٣٠٩	٧٣٦٨
١٩٥٨/٥٧	٥٥	٤٦١	١٣٦٢٥
١٩٥٩/٥٨	٧٠	٥٤١	١٥٥٨٩
١٩٦٠/٥٩	٦٩	٦٢٦	١٨٠٣٣
١٩٦١/٦٠	٨٠	٧٨٣	٢٢١٩٧
١٩٦٢/٦١	٧٩	٨٨٤	٢٤٥٧٤

أما بالنسبة التعليم الإعدادى الفنى للبنات. فقد كان التطور بالصورة التالية (المرجع السابق):

جدول رقم (١٧)

السنة الدراسية	مدارس	أقسام	فصول	عدد التلميذات
١٩٥٤/٥٣	٢٥	٦	١٥٧	٣١٤٨
١٩٥٥/٥٤	٢٠	٨	١٤٨	٣٦١٦
١٩٥٦/٥٥	٢٢	١١	١٧٦	٤١١٢
١٩٥٧/٥٦	٢٠	١١	١٨٤	٤٥٨٦
١٩٥٨/٥٧	١٨	١٢	٢١٦	٥٦٣٦
١٩٥٩/٥٨	١٦	١٤	٢٣٠	٦٢٣٧
١٩٦٠/٥٩	١٤	١٧	٢٦٠	٧٣٢٦
١٩٦١/٦٠	١٤	٢٧	٦٩٣	٧٣٦٣
١٩٦٢/٦١	١٤	٢٨	٢٩٦	٧٢٧٨

وقد واجهت المدارس الإعدادية الصناعية منذ إنشائها معارضة شديدة من عدد من رجال التعليم ورجال الصناعة خاصة. واستندت هذه المعارضة على الأسباب التالية (محمد سيف الدين فهمي. وسليمان نسيم. ١١٥):

١- أن المؤسسات الصناعية رفضت قبول خريجي هذه المدارس للعمل بها كعمال مهرة أو عمال متوسطي المهارة نظرا لضعف مستوى تعليمهم العام والفنى. ولنقص كفاءتهم العملية الصناعية. كما وجدت هذه المؤسسات الصناعية أن خريج هذه المدارس يدخل العمل الصناعى فى وقت مبكر. فى سن الخامسة أو السادسة عشرة. وهى سن مبكرة لا يكون نموه الجسمى قد اكتمل فيها بعد. مما يجعله عاجزا عن تحمل مشقة العمل أمام الآلات والماكينات.

٢- أن تلميذ المدرسة الإعدادية الصناعية ليس قادرا على استيعاب المواد النظرية. العلمية والفنية. التى يتطلبها تعلم حرفته حيث أن التعليم العام الذى حصل عليه خلال الدراسة الابتدائية ليس كافيا بأى حال من الأحوال لأن يبنى عليه أى تعليم صناعى أو فنى جيد.

٣- أن المدرسة الإعدادية الصناعية تقبل تلاميذها وهم فى سن الثانية عشرة. وهى سن مبكرة لا تسمح بإظهار قدراتهم الخاصة أو اكتشاف ميولهم واتجاهاتهم. وبالتالى فإن قبول التلاميذ بهذه المدارس فى هذه السن يحمل فى طياته خطر توجيه أطفال إلى نوع من التعليم لا يتفق وميولهم أو قدراتهم وإمكانياتهم. إن أى توجيه مهنى سليم لا يمكن أن يتم إلا بعد فترة المراهقة. أى بعد أن يكون التلميذ قد حصل على تعليم عام حتى سن الخامسة عشرة لتتيسر أمام المدرسة فرصة معرفة قدراته وميوله وإمكانياته.

٤- أن تكلفة التلميذ فى المدرسة الإعدادية الصناعية تكلفة عالية. فالدولة كانت تنفق على التلميذ فى هذا التعليم حوالى ثلاثة أضعاف ما تنفقه على زميله. تلميذ المدرسة الإعدادية العامة. فإذا وضعنا فى الاعتبار ضعف العائد من هذا التعليم وعزوف الصناعة عن استخدام خريجيه. فإن تحويل ما ينفق على المدارس الإعدادية الصناعية إلى المدارس الإعدادية العامة يعطى فرصا أعظم للتوسع فى تعليم المرحلة الإعدادية.

ونتيجة لعزوف أولياء الأمور – بعد ذلك – عن إلحاق أبنائهم بالإعدادى الصناعى والفنى – وتفضيل الإعدادى العام – وإعراض بعض الشركات فيما بعد – وكذلك

المؤسسات عن تعيين الخريجين. لقلة كفاءتهم – وبعد انتشار الثانوى الصناعى. ولصغر سنهم بما يتعارض مع قانون العمل. قررت هيئة التخطيط العليا للتربية والتعليم فى فبراير عام ١٩٦٢ تجميد فصول الإعدادى الصناعى والزراعى. وإضافة مجالات عملية إلى جانب المواد الثقافية المنفذة فى الإعدادى العام – وتمشيا مع سياسة توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية وإلغاء التعليم الفنى المبكر فى هذه المرحلة. فقد صدر القرار الوزارى رقم ٣١ لسنة ذ٩٦٥ ويقضى بتحويل ٤٩ مدرسة إعدادية صناعية إلى ثانوية صناعية – ابتداء من العام الدراسى ٦٥ /٦٦

وفى هذا العام تم تخفيض خطة الدراسة بالمرحلة الإعدادية لزيادة العناية بالمجالات العملية والنواحى المهنية والأنشطة الخارجية والتطبيقية. ولكن يلاحظ أن الوزارة صرحت للمناطق النائية – بفتح فصول ومدارس إعدادية صناعية لتوفير الأيدى العاملة التى تحتاجها هذه البيئات للمؤسسات والمصانع تخضع للوزارة. على أن تسير الدراسة بها وفق النظم المرسومة فى قانون التعليم الصناعى بموجب القرار الوزارى رقم ٨٥ لسنة ١٩٦٥.

لكن هذا الذى حدث لابد أن يستوقفنا لنتساءل: على أى أساس إذن قامت الوزارة منذ البداية بإيجاد هذا المستوى من التعليم الفنى ؟ هل قامت بعمل دراسة أو مناقشات شارك فيها خبراء تربويون. ومهندسون ورجال أعمال فى القطاع الصناعى. فضلا عن الاطلاع على خبرات الدول الأخرى فى هذا المجال ؟

للأسف الشديد لم يقع بين أيدينا ما يؤكد هذا أو ينفيه. وإن كنا نرجح النفى وفقا لهذه النقاط التى أوردناها توا.

ولا نريد أن نحمل هذا العهد فوق يحتمل بخصوص هذا النهج. فهو نهج سائد فى دوائر وزارة التربية. حتى الآن ونحن نكتب هذا الكتاب !!

المدارس الثانوية الصناعية:

وكان هذا التعليم يهدف إلى إعداد صناع فى مختلف الصناعات ذوى ثقافة ومهارة عملية توصلهم للعمل فى المصانع والروش فى درجة صناع أخصائيين. ويمكنهم أيضا أن يشغلوا وظائف رؤساء عمال بعد تمضية فترة محدودة من التمرين كمساعدين

للمهندسين. كما تهيئهم هذه الدراسة للالتحاق بالجامعات وبمعهد المعلمين العالى الصناعى وبالمعاهد الصناعية العليا بشروط خاصة.

ونصت المادة ١٦على أن تكون مدة الدراسة فى المرحلة الثانوية الصناعية ثلاث سنوات. واشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى بها الشروط الآتية:

١- أن يكون ناجحا فى امتحان إتمام الدراسة الإعدادية العامة. ويؤدى بنجاح اختبارات تعتمدها المدرسة فى الاستعداد المهنى. أو أن يكون ناجحا فى امتحان شهادة إتمام الدراسة للمدارس الإعدادية الصناعية ومستوفيا ما يأتى:

ا- الحصول على ٧٥% على الأقل من مجموع درجات المواد التحريرية.

ب- أن يؤدى بنجاح امتحانا خاصا بالقبول تعتمده المدرسة.

٢- ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية على ١٧ سنة.

٣-..ويكون القبول بنسبة ٧٠% من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة. وبنسبة ٣٠% من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة للمدارس الإعدادية الصناعية من العدد المعتمد للمدرسة.

أما المواد التى كانت تدرس فى هذه المرحلة فهى:

اللغة العربية والدين – اللغة الأجنبية – المواد الاجتماعية والتربية الوطنية – العلوم (طبيعة وكيمياء) – إمساك الدفاتر – الرياضة البحتة – الرسم الهندسى – الرسم الصناعى – الميكانيكا – المقايسات – علم أصول الصناعة بفروعه – تاريخ وقواعد الزخرفة – أشغال الورش.

كذلك كانت تدرس مادة الإسعافات الأولية والصحة المهنية.

وقضت المادة ٢٢ أن تعقد وزارة التربية والتعليم فى آخر السنة النهائية للمدارس الثانوية الصناعية امتحانا عاما على دورين تحريريا للمواد العلمية وعمليا لمادة أشغال الورش. ويمنح الناجحون فيه شهادة تسمى " دبلوم المدارس الثانوية الصناعية ".

أما المادة ٢٩، فقد أكدت على أن التعليم الصناعى بنوعيه (الإعدادى والثانوى) بالمجان.

وكان أمام خريجى التعليم الثانوى الصناعى الفرص التالية (محمد خيرى حربى وزينب محرز. نظام التعليم. ص ٧٥):

١- العمل بالمصانع والورش فى درجة صناع أخصائيين ورؤساء عمال بعد تمضية فترة محدودة من التمرين.

٢- الالتحاق بمعهد المعلمين العالى الصناعى إذا توافرت فيهم شروط الالتحاق الخاصة به.
٣- الالتحاق بالجامعات فى الكليات العملية إذا توافرت فى الطالب الشروط الخاصة به.
٤- الالتحاق بالمعاهد الصناعية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم بعد توفير الشروط اللازمة.

دراسات علمية وعملية خاصة:

كذلك قضت المادة ٣٦ من قانون التعليم الفنى ١٩٥٦ أن تنشأ بقرار من وزير التربية والتعليم دراسات مسائية علمية وعملية خاصة فى فترات معينة لأصحاب الحرف المختلفة لرفع مستواهم من الوجهة الفنية. كل فى حرفته. وتحدد فى القرار قيمة رسم القيد المناسب، لكل حرفة. والفترة المحددة للتدريب فيها. على أن تعطى فى نهاية الفترة لكل من حضر هذه الدراسات بانتظام شهادة تفيد بذلك من الجهة التى أدى فيها الدراسة.

ولا شك أن هذا النوع كان صورة من صور تعليم الكبار التى أفادت بالفعل تلك الفئات التى وجهت إليها هذه النوعية من الدراسة .

التعليم التجارى:

هدف التعليم التجارى بمراحله المختلفة إلى إعداد القوى البشرية اللازمة لمزاولة الأعمال المالية والتجارية والكتابية وغيرها من الأعمال المماثلة اللازمة لتنظيم الإنتاج وتوزيعه. فى المنشئات على اختلاف أنواعها أو فى ميدان العمل الحر (وزارة التربية والتعليم. أهداف التعليم الفنى.١٩٦٤) .

وقد اقتضت الأعمال التى يعدون لمزاولتها تلاميذ مدارس التجارة أن يكونوا مزودين بقدر معين من الثقافتين العامة والفنية مع الربط بينهما.

صدر القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ فى شأن تنظيم التعليم التجارى. ومما جاء فى المادة الأولى فيه أن المدارس التجارية نوعان:

الأول: المدارس الإعدادية التجارية:

وقضت المادة ٣ بأن يقبل بالسنة الأولى من المدارس الإعدادية التجارية من أتم بنجاح الدراسة بالمرحلة الابتدائية " ست سنوات ". أو ما يعادلها. على ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية على ١٧ سنة. ويجوز فى حالة وجود أماكن خالية قبول من يتجاوز هذه السن. على ألا تزيد على ١٨ سنة.

والمدارس الإعدادية التجارية مدة الدراسة بها كانت ثلاث سنوات. وبعض هذه المدارس كان خاصا بالبنين والآخر بالبنات. وإن كانت معظم هذه المدارس خاص بالبنات.

وقد هدفت إلى تزويد الملتحقين بها بثقافة فنية محدودة تمكنهم من العمل بصغرى المؤسسات التجارية.

وشملت خطة الدراسة بهذه المدارس فئتين من المواد:

١- مواد ثقافية عامة وتشمل القرآن الكريم والدين – اللغة العربية – لغة أجنبية واحدة – الخط العربى والأفرنجى – الجغرافية – التاريخ – التربية الرياضية.

٢- مواد فنية هى: مسك الدفاتر – الحساب التجارى – المكتب التجارى باللغة العربية – مبادئ فن البيع – الكتابة على الآلة الكاتبة العملية.

ونسبة الوقت المخصص للمواد الفنية بالفرق الثلاث هى ٤٠% بالفرقتين الأولى والثانية. و٤٤,٤% للفرقة الثالثة. وذلك من مجموع الحصص البالغ قدرها ٣٥ حصة أسبوعيا للفرقتين الأولى والثانية. و٣٦ للفرقة الثالثة.

وكانت هناك مدارس حرة للتعليم التجارى فى مستوى الإعدادى الحكومى. وهذه المدارس كانت إما تسير وفق برامج مدارس الوزارة. وإما لبرامج خاصة أجنبية.

وهنا نلاحظ ملاحظة ما زالت قائمة حتى اليوم وهى أن القطاع الخاص يقتحم من التعليم الفنى. التعليم التجارى فقط. لقلة تكلفته قياسا إلى التعليم الصناعى. بينما فى فترة فوران الحركة الوطنية فى أوائل القرن العشرين. كانت هناك جهود أهلية تقتحم التعليم الصناعى. عن طريق الجمعيات الخيرية الكبرى.

كذلك كانت هناك فصول تجارية نهارية ملحقة بمدارس التعليم العام الأجنبى مثل مدارس الليسيه التابعة للمؤسسة القومية للتربية والتعليم. وهى ما كانت تعرف سابقا بمدارس الليسيه. وكان يقبل بها أيضا فتيات.

الثاني: المدارس الثانوية التجارية:

استهدف هذا النوع من التعليم إعداد الملتحقين به لما يأتى:

أولا: للأعمال الحرة التى تشارك فى التنمية دون استغلال:

١- عمليات التجارة الداخلية – للنشاط الخاص والتعاونى – فى كل من تجارتى الجملة والتجزئة.

٢- تجارة الصادرات – فى الحدود التى نص عليها بالميثاق الوطنى.

٣- تنظيم الدفاتر ومراجعة الحسابات. فى حدود القانون الخاص بمزاولة هذه المهنة

ثانيا – لممارسة عدد من الأعمال بالشركات والجمعيات التعاونية وبالمنشئات على اختلاف أنواعها (بالقطاعين العام والخاص). وفى المصالح الحكومية.

وقد اشترطت المادة ٤ أن يقبل بالسنة الأولى من المدارس الثانوية التجارية الحاصلون على شهادة الدراسة الإعدادية العامة أو ما يعادلها. ويجوز قبول الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية التجارية بشروط يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم. على ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية على ١٩ سنة. ويجوز – فى حالة وجود أماكن خالية – قبول من يتجاوز هذه السن. على ألا تزيد على عشرين سنة.

ويعقد للراغبين فى اللحاق اختبار للتعرف على مدى استعدادهم لدراسة المواد التجارية.

وأشارت المادة ٦ إلى المواد التى تدرس بالمدارس الإعدادية التجارية وهى:

القرآن الكريم والدين – اللغة العربية والخط – اللغة الأجنبية والخط – الجغرافيا والتاريخ – الحساب التجارى – مسك الدفاتر – المكتب التجارى – مبادئ فن البيع – الكتابة على الآلة الكاتبة العربية – التربية الرياضية.

مادة ٧– تدرس بالمدارس الثانوية التجارية المواد التالية:

القرآن الكريم والدين – اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) – اللغة الأجنبية الثانية – الجغرافيا الاقتصادية – تاريخ مصر الاقتصادى – دراسة المجتمع المصرى – المعلومات الاقتصادية والتجارية – الرياضة المالية والتجارية – مسك الدفاتر – المكتب التجارى باللغة العربية – المكتب التجارى باللغة الأجنبية الأولى – الكتابة على الآلة الكاتبة العربية – الكتابة على الآلة الكاتبة الافرنجية – التربية الرياضية.

(ثم تم إدخال مقررات أخرى مثل: التربية العسكرية – الإسعافات الأولية – الصحة المهنية – مبادئ التكليف الصناعية).

مادة ٨- يعفى غير المسلمين من دراسة القرآن الكريم. وترتب لهم دروس فى الدين حسب دياناتهم إذا وجد عدد كاف منهم فى الفرقة. . .

مادة ١٠- يعقد فى نهاية كل عام دراسى امتحان تحريرى للانتقال لتلاميذ كل من الفرقتين الأولى والثانية بالمدارس الإعدادية والمدارس الثانوية التجارية. ويخصص ٧٥% من النهايات العظمى للامتحان التحريرى و٢٥% لأعمال السنة.

مادة ١١- تعقد وزارة التربية والتعليم فى نهاية كل عام دراسى لتلاميذ الفرق النهائية امتحانا عاما. ويمنح الناجحون من المدارس الإعدادية شهادة تسمى " شهادة الدراسة الإعدادية التجارية ". كما يمنح الناجحون من المدارس الثانوية دبلوما يسمى " دبلوم الدراسة الثانوية التجارية ".

ويقدم الدكتور على أحمد على دراسة مهمة يكشف لنا من خلالها عن عدد من أوجه النقص فى التعليم التجارى (صحيفة التربية. مارس ١٩٦٧):

فبالنسبة لخطط وبرامج المدارس الثانوية التجارية. نرى خليطا كبيرا من المواد: مسك الدفاتر - إدارة أعمال - مكتب تجارى - لغات - آلة كاتبة - رياضة مالية - اقتصاد - مواد قومية واجتماعية. وغير ذلك من الموارد.

وبطبيعة الحال فإن كثرة عدد المواد وتشعبها لم يكن ليعطى الفرصة للخريج للتخصص فى مجال معين مما كان يضيع عليه فرصة التعمق فى ناحية من النواحى التى كان سوق العمل يحتاج إليها. وكان من نتيجة ذلك انخفاض مستوى الخريج. فقد لوحظ أن مستوى خريجى المدرسة الثانوية التجارية فى اللغة الإنجليزية كان ضعيفا جدا. الأمر الذى استحال معه أن يعتمد عليهم فى أقصر عمل يمكن تصوره فى المجال التجارى.

ولم يقف الأمر عند حد الضعف البالغ فى اللغة الإنجليزية. بل تعداه ليصل إلى اللغة العربية نفسها. بحيث كان من العسير العثور على رسالة كتبها واحد من الخريجين تخلو من كم من أخطاء القواعد أو الهجاء.

ومما يجب الاعتراف به أن معلم المواد التجارية كان يحصل على دخل يقل عما يحصل عليه زملاؤه الذين أتيحت لهم فرصة العمل بمجال التجارة والأعمال. أو الشركات أو المؤسسات. على الرغم من التساوى بين الفئتين فى الإعداد. ومعنى هذا هو حرمان التعليم التجارى من الممتازين من خريجى التعليم العالى التجارى.

ويضاف إلى ذلك أن الكثرة الغالبة من مدرسى المدارس التجارية. باعتبار تخرجهم – فى الغالب – من كليات التجارة. التى يغلب على دراستها الطابع النظرى. حرموا من فرصة التدرب العملى. والدراية بواقع السوق التجارى والاقتصادى.

وقد حظى التعليم التجارى بمؤتمرين مهمين. أحدهما كان عام ١٩٥٩ (سالم هيكل. ص ٧٦) فى الفترة من ١٢/٥- ١٩٥٩/٥/٢٠ حيث التقى فيه رجال الأعمال من مديرى الشركات والمؤسسات المشرفين على التعليم التجارى لتعرف وجهات النظر المختلفة حول أمور هذا النوع من التعليم حيث تم استعراض واقع وتطور التعليم الثانوى التجارى.

ثم عقد مؤتمر آخر فى الفترة من ١٩ إلى ٢٣ يونيو ١٩٦٥ بهدف دراسة الأهداف العامة والخاصة التى وضعت للمرحلة الثانوية التجارية ومدى ملاءمتها لحاجة البلاد. وقد اشترك فى المؤتمر عدد كبير من أعضاء هيئات التدريس بالكليات والمعاهد التجارية ومن رجال الأعمال ومن العاملين بالتعليم التجارى بوزارة التربية والتعليم. وشكل المؤتمر من أعضائه عدة لجان أصدرت توصيات تتناول وسائل النهوض بمختلف المواد الدراسية بمدارس التعليم الثانوى التجارى.

وقد أدى تزايد الإقبال على التعليم التجارى إلى إنشاء فصول جديدة لهذا التعليم فى العام ١٩٦٦/٦٥ أطلق عليها " فصول الخدمات " التحق بها تلاميذ لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس الحكومية والخاصة. وكان للمديريات التعليمية حق إدارتها والإشراف الفنى عليها عن طريق لجنة خاصة سميت باللجنة العامة لفصول الخدمات التعليمية (المرجع السابق. ص ٧٩).

التعليم الزراعى:

وقد استهدف التعليم والتدريب الزراعى تزويد الإنتاج الزراعى بحاجته من الطاقة البشرية المدربة على مستويات مختلفة من الكفاية والخبرة والعمل والثقافة للحصول على أقصى حد ممكن من الإنتاج.

وقد تمثلت احتياجات مهنة الزراعة من هذه القوى فى مستويات تؤدى الآتى:

١- العمل. ٢- التنفيذ والإدارة. ٣- البحث والتخطيط.

وحدد القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ ما يتصل بالتعليم الزراعى مما يمكن بيانه فيما يلى:

فقد قضت المادة ١- بأن يكون التعليم الزراعى ثلاثة أنواع:

المدارس الإعدادية الزراعية:

وكان التعليم بهذه المدارس يهدف إلى إعداد عمال زراعيين فنيين ممن يستطيعون القيام بعملية الإنتاج المباشر.

وكانت مدارس هذا النوع كلها حكومية. غير أن هناك أقساما زراعية كانت ملحقة ببعض المعاهد الخاصة. كما كان الحال بكلية الأمريكان بأسيوط. وفى كلية أخرى بالإسكندرية. حيث سارت الدراسة فيها وفقا لخطة خاصة.

وكانت بعض مدارس هذا النوع من التعليم بها أقسام داخلية (نظام التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة. ص ٧٧). حيث لم تحصل رسوم عن الإقامة والغذاء بهذه الأقسام سوى جنيه واحد كرسم تأمين أثاث !

ونصت المادة ٢على أنه يشترط فيمن يقبل بالفرقة الأولى فى هذه المدارس:

١- أن يكون قد أتم بنجاح الدراسة بالمرحلة الإبتدائية أو ما يعادلها.

٢- ألا تقل سنه فى أول أكتوبر عن اثنى عشر عاما ولا تزيد على سبعة عشر.

أما المواد التى كانت تدرس فى هذه المدارس فهى:

اللغة العربية والدين – الزراعة – البساتين – الإنتاج الحيوانى – الصناعات الزراعية – المعلومات العامة – المجتمع الريفى – تربية النحل ودود القز.

المدارس الثانوية الزراعية:

والخريجون من هذه المدارس يمكن أن يضطلعوا بالمهام الآتية

١- إدارة المزارع.

٢- استغلال مشروع زراعى حر.

٣- الوظائف الفنية بالوزارات والمصالح الزراعية.

٤- تدريس المواد الزراعية بالمدارس المختلفة بعد الحصول على مؤهل تربوى. ويجوز. عند الحاجة. التعيين بدون هذا المؤهل.

٥- الإرشاد الزراعى.

٦- ويهيىء للالتحاق بكليات الزراعة بالجامعات المصرية بالشروط التى يصدر بها قرار من المجلس الأعلى للجامعات.

واشترطت المادة ٤ فيمن يقبل بالفرقة الأولى فى هذه المدارس:

١- أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الإعدادية العامة أو ما يعادلها. ويجوز قبول الحاصلين على إتمام الدراسة الإعدادية الزراعية بشروط يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.

٢- ألا تقل سنه فى أول أكتوبر عن أربعة عشر عاما ولا تزيد على ثمانية عشر.

وقضت المادة ٥ بأن تكون المواد التى تدرس فى هذه المدارس هى:

اللغة العربية والدين – الزراعة – البساتين – الأحياء – الطبيعة والكيمياء – الإنتاج الحيوانى – الصناعات الغذائية – تربية النحل ودود القز – مقاومة الآفات – الهندسة الريفية – الاقتصاد الزراعى (اجتماع ريفى.تعاون. إدارة مزارع). ثم المحاسبة والإحصاء الزراعى – اللغة الأجنبية – المحاصيل الحقلية والمراعى – تربية الحيوان والدواجن والأسماك – صحة الحيوان.

هذا خلاف وجوه النشاط الرياضى والاجتماعى والمطالعة الحرة.

وكان التلاميذ يقومون بجميع الأعمال التى يستطيعون أداءها فى مرافق المدرسة الإنتاجية. وتصرف بالمجان الملابس التى تتناسب مع ما يؤدوه من تدريبات وتمرينات عملية.

هذا وكانت مناهج التعليم الزراعى تشمل جانبا كبيرا من التدريب العملى الذى يتضمن ممارسة الأعمال الزراعية المختلفة مثل (محمد خليفة بركات. صحيفة التربية. مارس ١٩٥٩):

١- عمليات خدمة الأرض بأنواعها واستخدام الآلات القديمة والحديثة.

٢- عملية خدمة النباتات والمحاصيل وأشجار الفواكه والخضر.

٣- تربية النحل ودود القز والتدريب على جميع أنواع النحالة بعملياتها المختلفة.

٤- القيام بعمليات الإنتاج الجيوانى. الإشراف على الاسطبلات. تحضير العلائف. جز الأغنام..٠إلخ.والتمرين على الإشراف الصحى على الحيوان.

٥- القيام بعمليات اختبار اللبن والمنتجات اللبنية وصناعاتها.

٦- القيام بعمليات الصناعات الغذائية – مربى. حفظ خضار. تجفيف فواكه وخضر.٠إلخ.

٧- التدريب على عمليات مقاومة الآفات. رش. تعفير. تدخين.٠

أما المادة ٦ فقد نصت على أن التعليم الزراعى الإعدادى والثانوى بالمجان.٠٠٠

ووفقا للمادة ٧ فإن مدة الدراسة فى كل من المدارس الإعدادية الزراعية والثانوية الزراعية ثلاث سنوات.

ويمنح الناجحون فى الامتحان النهائى للمدارس الثانوية الزراعية شهادة تسمى " شهادة دبلوم المدارس الثانوية الزراعية ".

وقضت المادة١١ من القانون بأن تلحق بكل مدرسة زراعية مزرعة لتدريب التلاميذ لا تقل مساحتها عن حوالى ٢٥ فدانا للمدرسة الإعدادية و٧٥ فدانا للمدرسة الزراعية.

بيد أن هذا لم يكن متحققا تماما.

تدريبات مهنية للمزارعين. ودراسات لخريجى المدارس الزراعية لرفع مستواهم من الوجهة الفنية.

مقارنات إحصائية:

ولبيان موقع التعليم الفنى الإعدادى من التعليم الإعدادى العام نورد فيما يلى إحصاء مقارنا عن الأعوام من ٥٤/٥٣ إلى ٥٩/٥٨(دراسات وبحوث إحصائية. ص ٩٢):

جدول رقم (١٨)

السنة		عدد فصول الإعدادى			عدد تلاميذ الإعدادى		
		فنى	عام	جملة	فنى	عام	جملة
٥٤/٥٣	عدد	١٤٨	٩٥٧١	٩٧١٩	٣٢٦٠	٣٤٨٥٧٤	٣٥١٨٣٤
	%	١,٥	٩٨,٥	----	٩..	٩٩,١	-----
٥٥/٥٤	عدد	١٩٦	١٠٠٠٦	١٠٢٠٢	٤٣٠٤	٣٤٦٣٧٦	٣٥٠٦٨٠
	%	١,٩	٩٨,١	---	١,٢	٩٨,٨	-----
٥٦/٥٥	عدد	٣١٦	١٠٠١٦	١٠٣٣٢	٨٢١٨	٣٢٨٤٧٠	٣٣٦٦٨٨
	%	٣,١	٩٦,٩	----	٢,٤	٩٧,٦	----
٥٧/٥٦	عدد	٤٦١	٩٥٨٥	١٠٠٤٦	١٢٩٢٥	٣١٨٢٤٣	٣٣١١٦٨
	%	٤,٨	٩٥,٢	-----	٣,٩	٩٦,١	----
٥٨/٥٧	عدد	٧٧٣	٩١٤٨	٩٩٢١	٢٢٨١٨	٢٧٨٢٢٤	٣٠١٠٤٢
	%	٨,٤	٩١,٦	----	٧,٥	٩٢,٥	----
٥٩/٥٨	عدد	١٠٤٦	٨٥٤٨	٩٥٩٤	٢٩٨٤٦	٢٤٧٣٩٤	٢٧٧٢٤٠
	%	١٢,٢	٨٧,٨	---	١٠,٧	٨٩,٣	---

ومن الجدول المقارن لتطور التعليم الإعدادى الفنى والتعليم الإعدادى العام نلاحظ أن نسبة الفصول والتلاميذ فى التعليم الإعدادى الفنى كانت فى ارتفاع مستمر. فقد كانت

نسبة فصول الإعدادى الفنى ١,٥% من جملة فصول الإعــدادى فــى ســنة ٥٣/٥٤. وأصبحت هذه النسبة ١٢,٢% فى سنة ٥٨/٥٩. كما أن نسبة تلاميذ الإعــدادى الفنــى كانت..٩% من جملة تلاميذ الإعدادى فى سنة ٥٣/٥٤ فأصبحت ١٠,٧% فــى ســنة ٥٨/٥٩. وهذا يبين سرعة تقدم انتشار التعليم الإعدادى الفنى وإقبال التلاميذ عليه.

والغريب أنه. رغم هذا فإن التوجه قد تغير بسرعة شديدة بعد ســـنوات تقــل عــن أصابع اليد الواحدة. ورؤى ألا إقبال على هذا التعليم. فضلا عن خطأ وجوده تربويـــا. فصُفى.

أما بالنسبة للتعليم الثانوى. فسوف نجد التطور المقارن بين العام والفنى يسير وفقـــا للإحصاء التالى (المرجع الساق. ص ٩٥):

جدول رقم (١٩)

السنة		عدد الفصول			عدد التلاميذ		
		فنى	عام	جملة	فنى	عام	جملة
٥٣/٥٤	عدد	٧٦٣	٢٦٦٧	٣٤٣٠	١٨٨٣٨	٩٢٠٦٢	١١٠٩٠٠
	%	٢٢,٢	٧٧,٨	----	١٦,٩	٨٣,١	----
٥٤/٥٥	عدد	٦٨٣	٣١٩٨	٣٨٨١	١٧٦٤٢	١٠٦٠٩٥	١٢٣٧٣٧
	%	٢١,٣	٧٨,٧	---	١٤,٢	٨٥,٨	----
٥٥/٥٦	عدد	٨١٩	٣٥٤٥	٤٣٦٤	٢٢٤٧٣	١٠٧٦١٢	١٣٠٠٨٥
	%	٢٣,١	٧٦,٩	----	١٧,٢	٨٢,٨	---
٥٦/٥٧	عدد	١٠٤٤	٣٥٢٢	٤٥٦٦	٢٩٤٣٨	١٠٩١٥٣	١٣٨٥٩١
	%	٢٩,٦	٧٠,٤	----	٢١,٢	٧٨,٨	---
٥٧/٥٨	عدد	١٣٩١	٣٥٧٤	٤٩٦٥	٤٠٢٣٥	١٠٩٣٩٥	١٤٩٦٣٠
	%	٤٦,١	٥٣,٩	---	٣٠,٢	٦٩,٨	---
٥٨/٥٩	عدد	١٦٧٤	٣٦٢٩	٥٣٠٣	٥٠٠١٢	١١٥٦٠٨	١٦٥٦٢٠
	%	٤٦,١	٥٣,٩	---	٣٠,٢	٦٩,٨	---

من هذا الجدول المقارن لتطور التعليم الثانوى الفنى والثانوى العام فى الســـنوات من ٥٣/٥٤ إلى ٥٨/٥٩ نلاحظ أن نسبة التعليم الثانوى الفنى فى عدد الفصول وعـــدد

التلاميذ فى ارتفاع مستمر بعد أن كانت نسبة الفصول بالثانوى الفنى إلى جملة فصول الثانوى العام ٢٢,٢ % فى ٥٤/٥٣ أصبحت ٤٦,١ % فى سنة ٥٩/٥٨. كما أن نسبة تلاميذ الثانوى الفنى فى سنة ٥٤/٥٣ كانت ١٦,٩% من جملة تلاميذ الثانوى وأصبحت هذه النسبة فى سنة ٥٩/٥٨ ٣٠,٢%. ومما هو جدير بالملاحظة أن نسبة الزيادة فى عدد الفصول أكبر من نسبة الزيادة فى عدد التلاميذ. ويرجع ذلك إلى أن كثافة الفصل بالتعليم الفنى كانت أقل منها بالتعليم العام لأن عدد تلاميذ الفصل فى الفنى محدد بالأماكن فى الدروس العملية بالشعب المختلفة وخاصة التعليم الصناعى. وبوجه عام فإن الزيادة المستمرة فى التعليم الثانوى الفنى أظهرت مدى اتساع هذا النوع من التعليم.

أما المقارنة بين أنواع التعليم الفنى. فهذا ما يبينه الجدول التالى عن الفترة ما بين عامى ١٩٦٦/٦٥-١٩٧٠/٧٠ (دسوقى عبد الجليل. ص ٤٣):

جدول رقم (٢٠)

نوع التعليم	تجارى		صناعى		زراعى	
السنوات	مدارس	خريجون	مدارس	خريجون	مدارس	خريجون
٦٦/٦٥	١٤٠	١١٠٧٤	٩٥	٩٠٦٥	٤٩	٤١٧٦
%	٤٩,٣	٤٦,٧	٣٣,٥	٣٧,٧	١٧,٢	١٦,٠
٧١/٧٠	٢٧٣	٢٨٧٩٦	١١٦	٢١٠٦٠	٥١	٨٠٥٤
%	٦٢,٠	٤٩,٧	٢٦,٣	٣٦,٧	١١,٧	١٣,٦

إن هذه الغلبة للتعليم التجارى قد تفسر لأول وهلة بأن الاقتصاد المصرى فى ذلك الوقت كان اقتصاد خدمات. لكن مزيدا من التأمل يمكن أن نفسر هذا لمجرد سهولة فتح مدارس تجارية عن المدارس الصناعية والزراعية. نظرا لقلة التكلفة التعليمية بها فى صورتها التقليدية التى كانت سائدة. قياسا إلى كل من التعليم الصناعى. والتعليم الزراعى. كما سبق أن أشرنا.

ومن المؤسف حقا أن تستمر نسبة التعليم الزراعى ضئيلة. ربما تأثرا بمقولة أشيعت فى عهد الثورة بأن الاستعمار روج لأكذوبة أن مصر بلد زراعى فقط. وفى رأينا أن

تلك لم تكن " تهمة ". ذلك لأن الذى يدخل هذه المقولة فى باب التهم هو " نوعية العمل الزراعى القائم ". فالولايات المتحدة. والاتحاد السوفيتى فى ذلك الوقت كانا من أضخم البلدان الزراعية. ولكنها الزراعة القائمة على العلم والتصنيع. والتصنيع نفسه لا يعتمد فقط على الثروات الطبيعية التى فى باطن الأرض من معادن. وإنما كذلك على ما يكون على سطحها من مزروعات.

وكانت هناك مدارس أخرى على المستوى الإعدادى تؤهل للعمل فى بعض القطاعات مثل (ساطع الحصرى. حولية الثقافة العربية. الحولية السادسة):

- مدرسة تحسين الخطوط.
- مدرسة التربية البحرية.

وعلى المستوى الثانوى:

- مدرسة المساحة المتوسطة.
- مدرسة الزائرات الصحيات.
- مدرسة الممرضات والحكيمات.

فضلا عن عدد من المراكز لتدريب العاملين فى الميادين الاقتصادية. مثل:

- مركز التلمذة الصناعية.
- التدريبات السريعة للعمال المتخصصين.
- ميكنة الزراعة.
- تدريب الملاحظين والمشرفين.
- الصناعات الريفية.
- التدريبات المهنية الزراعية بمدارس الزراعة.
- التلمذة الزراعية.
- التدريبات المهنية المختلفة بجامعة الثقافة الحرة.
- التدريبات المهنية النسوية فى المشاغل.

وتدريب الموظفين الكتابيين والإداريين فى:

- مراكز التدريب بالمدارس الثانوية التجارية.
- معهد الإدارة.

التعليم الفنى للبنات:

شهد عهد الثورة نوعا من التعليم الفنى للبنات لأول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر. وذلك بإنشاء مدارس فنية إعدادية للبنات لتأهيل التلميذات بالتخصصات التى تتناسب مع طبيعتهن وتتفق مع استعداداتهن. كما تؤهلهن للاندماج فى الحياة الإنتاجية. ولتؤمن مستقبلهن. لكى تشارك الرجل فى الإنتاج. إلى جانب قيامها بتربية الأبناء. فهى ربة بيت فى منزلها وعاملة فى المصنع. أو المشغل. تقف جنبا إلى جنب الرجل.

لقد أنشأت الدولة اثنى عشر مشغلا فنيا. كانت تتكلف أموالا طائلة وجهدا لا يتكافأ مع ضعف الإقبال عليها. فقررت إلغاءها فى أغسطس ١٩٥٧. وأنشأت بدلا منها أربعة مدارس إعدادية فنية للبنات فى عواصم بعض المديريات فى الوجه البحرى والوجه القبلى. أصبحت تسعة مدارس عام ١٩٦٢. وكانت مدة الدراسة ثلاث سنوات بعد إتمام الدراسة الابتدائية.

وهدفت المدارس الإعدادية الفنية للبنات إلى تزويد الفتيات اللاتى أتممن المرحلة الابتدائية بقسط وافر من الثقافة العامة العملية والعلمية. وإلى تنمية قدراتهن. واستعداداتهن. بحيث يمكن الاستفادة منهن فى أوجه النشاط التى يتطلبها المجتمع الحديث، كإدارة المحال التجارية والإشراف على المعامل والمختبرات فى المدارس الإعدادية والثانوية للبنات. وتولى بعض الوظائف فى المصانع والفنادق. ومحال الكى وتنظيف الملابس وتنفيذ بعض المشروعات الحديثة للراديو والتلفزيون.

وانقسمت الدراسة فى هذه المدارس إلى أقسام التدبير وأشغال الإبرة والاقتصاد المنزلى وأقسام البائعات. والمحصلات والمحضرات الفنيات للمعامل. وأشغال السجاد والتريكو. وأقسام التركيبات الإلكترونية. والميكانيكية الدقيقة. والخراطة البسيطة.

وتوزعت المواد الدراسية فيها بالشكل الآتى (محمد خيرى حربى. وزينب محرز. ص ٤٢):

١- مواد عامة.وتشمل لغة عربية – إنجليزية – فرنسية – مواد اجتماعية – معلومات عامة وتربية صحية – رياضة عامة: حساب وهندسة – تربية رياضية – موسيقى.

ويلاحظ أن اللغة الفرنسية لم يدرسها سوى تلميذات قسم بائعات ومحصلات المحلات التجارية علاوة على الإنجليزية.

٢- المواد النسوية والتدبير المنزلى. وتدرس فى جميع الأقسام مع مراعاة التخصص الوافى فى قسم التدبير المنزلى.

٣- مواد فنية خاصة. مثل: علم أصول الصناعة لقسم السجاد وقسم التركيبات الإلكترونية. وقسم الميكانيكا.

رسم هندسى وصناعى. لقسمى التركيبات الإلكترونية والميكانيكا الدقيقة.

رسم هندسى وزخارف. لقسم التدبير المنزلى ولقسم السجاد.٠٠٠وهكذا.

كذلك فتح للفتيات أبواب التعليم الفنى الثانوى. وهدفت هذه المدرسة إلى تخريج صانعات ماهرات مثقفات. ومدربات تدريبا أساسيا متكاملا بحيث يؤدى إلى إكساب الفتيات مهارات وقدرات فنية كاملة وتؤهلهن للعمل فى المجال الصناعى الذى يتفق وطبيعة الفتاة وقدراتها واستعداداتها. كما هدفت. بجانب الأهداف المهنية إلى تربية الذوق الفنى عند الفتيات وتعليمهن الشئون المنزلية. وأشغال الإبرة وإكسابهن المهارات والفنون اللازمة للنهوض بالمنزل والإعداد لحياة الأسرة.

وكانت مدة الدراسة بالمدارس الثانوية الفنية للبنات ثلاث سنوات. وتمنح الناجحات فى نهاية المدة الدراسية دبلوم المدارس الثانوية الفنية للبنات. ويشترط أن تحصل الطالبة على الشهادة الإعدادية العامة – أو ما يعادلها –.

وضمت المدرسة الثانوية الفنية للبنات عددا من الصناعات تمكن الخريجات من العمل فى المؤسسات والمصانع والمصالح الحكومية وقطاعات الخدمات وفقا لاحتياجات خطة التنمية الاقتصادية للدولة. والتى تتفق وطبيعة الفتاة. وبيان هذه الصناعات:

شعبة الميكانيكا الدقيقة – شعبة التركيبات الإلكترونية – شعبة أمينات المخابز – شعبة التجميل – شعبة الجلود والفراء – شعبة المعادن الزخرفية والصباغة – شعبة الملابس الجاهزة – شعبة الزخرفة العامة والتنسيق.

وفيما يلى إحصاء بعدد المدارس والأقسام والطالبات فى كل من المدارس الإعدادية والثانوية الفنية للبنات فى الفترة من ٥٧/٥٨ إلى ٦٢/٣/٦٤:

جدول رقم (٢١)

السنة الدراسية	إعدادى فنى بنات		ثانوى فنى بنات	
	مدارس وأقسام	طالبات	مدارس وأقسام	طالبات
٥٧/٥٨	٤	٥٩٨	--	--

٦٠/٥٩	٩	١٩١٩	١	٢٣
٦٤/٦٣	١٦	٣٦٣٠	٢	٨١٠

وعرف تعليم البنات ما سمى بالتعليم النسوى. فعندما صدر قانون التعليم الثانوى لسنة ١٩٥١. تغير ما كان يسمى بمدارس الثقافة النسوية لتصبح هذه المدارس فى عداد المدارس الثانوية.ولذلك سميت باسم المدارس الثانوية النسوية. وجعلت مدة الدراسة بها ست سنوات. كونت الفرقتان الأوليان منها المرحلة الإعدادية ودست فيها المواد العلمية المقررة بالتعليم الإعدادى بالمدارس الثانوية العامة مع إضافة تدريس مواد التدبير المنزلى وأشغال الإبرة والصحة (زينب محرز. صحيفة التربية. نوفمبر ١٩٥٩).

أما الفرق الثلاث التالية فقد اشتملت خطة الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الأوربية الأولى والعلوم والصحة ورعاية الطفل والأحياء والرسم وفلاحة البساتين وطرق تجارة ومسك دفاتر والتربية البدنية. وبجانب هذه الدراسات كانت الطالبات يخترن دراسة إحدى المجموعات الآتية. وتتخصص فى دراسة موادها فى السنوات الثلاث:

ا- تفصيل وخياطة وتطريز وأزياء. ب - تدبير منزلى وأشغال إبرة.

ت - رسم وأشغال فنية. ث- موسيقى.

بينما خصصت الفرقة السادسة (التوجيهية) لالتحاق الراغبات فى إكمال تعليمهن بالمعاهد العليا واشتملت الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الأوربية الأولى والترجمة واللغة الأوربية الثانية والترجمة والتاريخ والتربية الوطنية والنظم المصرية والجغرافية والفلسفة أو الرياضة.

وفى عام ١٩٥٣ سايرت هذه المدارس أيضا التعديلات التى تمت بالمرحلة الثانوية العامة فأصبحت مدة الدراسة اللازمة لإتمام التعليم النسوى سبع سنوات من الحصول على شهادة الدراسة الإبتدائية. أربع منها تكون المرحلة الإعدادية. حيث الدراسة موحدة مع مدارس المرحلة الإعدادية الملحقة بالمدارس العامة. أما الثلاث سنوات الباقية فكونت الدراسة الثانوية النسوية التى استمرت تعمل بنفس النظام الذى كانت عليه علم ١٩٥١.

وعندما فصلت الدراسة الإعدادية عن الدراسة الثانوية عام ١٩٥٧ مكونة كل منهما مرحلة قائمة بذاتها مدتها ثلاث سنوات بدلا من أربع. وتعددت أنواع الدراسة بكل. نال

التعليم النسوى فيها المدارس الإعدادية الفنية والمدارس الإعدادية العلمية للبنات. والمدارس الثانوية الفنية والنسوية للبنات.

نظام السنوات الخمس:

وإذا كان التعليم الفنى قد انتظمته القوانين رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ فى شأن التعليم الصناعى. والقانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ فى شأن التعليم التجارى. والقانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ فى شأن تنظيم التعليم الزراعى.

فقد صدر القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ (السادس من سبتمبر). حيث تبرر المذكرة التفسيرية له صدوره بانقضاء ١٢ سنة على صدور القوانين السابقة. حيث وقع خلالها الكثير من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية. كما كشف وضع هذه القوانين موضع التنفيذ عن بعض النقائض والثغرات الأمر الذى اقتضى إعادة النظر فيها.

وكانت بعض الدراسات قد أكدت ضرورة الأخذ بالتصنيف الذى أخذ فى الشيوع منذ سنوات فى الكثرة الغالبة من البلدان المتقدمة. والذى يقسم العاملين فى ميادين الإنتاج الصناعى – مثلا – إلى ثلاثة مستويات رئيسية هى (همام بدراوى. ص ٩٦):

المستوى القيادى. ويتخرج من الكليات الجامعية وما فى مستواها (المهندس. والتكنولوجى الجامعى).

المستوى الإشرافى. ويتكون من الفنيين الذين يعتبرون حلقة الوصل بين المستوى الأول والمستوى الثالث. ويتخرجون من المعاهد الفنية أو المدارس الفنية المتخصصة.

المستوى الأدائى. ويتكون من المهندسين الذين يعملون مستعينين بالآلة. أو الحرفيين الذين يعملون بأيديهم مباشرة. ويتخرجون من مدارس ثانوية فنية. أو من مراكز تدريب مهنية. أو بنظام التلمذة الصناعية.

وقد أكدت بعض دراسات اليونسكو (همام بدراوى. ص ١٠١) على وجود علاقة بين بعض الوظائف وبين المستوى التعليمى. واستندت فى ذلك على أساسين اثنين. أولهما المستوى التعليمى الذى ارتبط فعلا وتحقق لوظائف معينة. وثانيهما. وجود بعض الوظائف والأعمال القياسية التى تدل على المستوى التعليمى المطلوب. وأكدت هذه الدراسات أن ذلك يصدق على مستخدمى السمتوى العالى والمستوى الأوسط (ومنهم التقنيين). وهم أولئك الذين تتطلب وظائفهم مستويات تعليمية تتراوح ما بين نهاية المرحلة الثانوية ونهاية المرحلة الجامعية. وبالنسبة لمستخدمى المستوى الأوسط

فإنها تذكر أنه ينبغى حصولهم على عدد من السنوات التعليمية فوق المستوى الثانى (الثانوى).

ولما كان الأخذ بالقيم والمبادئ الاشتراكية ووضع خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وإقامة نظام للإدارة المحلية يستلزم تطوير التعليم الفنى بما يتسق مع هذه الأوضاع الجديدة. فقد وضع مشروع موحد لهذا النوع من التعليم بكافة فروعه ضمانا للاتساق بين القواعد العامة التى تحكمه.

ونص القانون على أهداف للتعليم الفنى. منها: تزويد الطلاب بالقدر المناسب من الدراسات التى من شأنها إعداد فئتى الفنيين والعمال المهرة فى المجالات المهنية المختلفة. ذلك أن قطاعات العمل المختلفة تحتاج إلى ثلاث مستويات فنية من العاملين: فئة الفنيين القياديين من المصممين والمخططين. ويقع إعداد هذه الفئة على عاتق الجامعات والمعاهد العليا وفئة الفنيين المطبقين التنفيذيين. وتقع هذه المهمة على عاتق التعليم الفنى بوزارة التربية والتعليم. وفئة العمال المهرة. ويشارك التعليم الفنى بوزارة التربية والتعليم قطاعات الإنتاج المختلفة فى إعدادهم.

وهذا التطوير اقتضى بطبيعة الحال اختلاف مدة الدراسة بالمدارس الفنية لتكون خمس سنوات بالنسبة لفئة الفنيين. وثلاث سنوات بالنسبة لفئة العمال المهرة. مع إتاحة الفرصة للمتفوقين من خريجى فئة العمال المهرة لاستكمال دراستهم ليكونوا من فئة الفنيين طبقا للأوضاع والشروط التى يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.

وضمانا للمشاركة فى الرأى بين الفنيين التربويين وبين القائمين على قطاعات الأعمال لتحديد التخصصات المطلوبة واستكمال ما يلزم من مواد أو دراسات فى مناهج الدراسة. فقد نصت المادة ٣١ من المشروع على تشكيل لجنة محلية استشارية للتعليم الفنى بكل محافظة يوجد بها هذا النوع من التعليم. وعلى تشكيل مجلس مركزى للتعليم الفنى لتبادل الرأى فى شئون التعليم الفنى بكافة أنواعه ومستوياته. فضلا عما قضت به المادة ٣١ من المشروع من تمثيل قطاعات الإنتاج المعنية فى لجنة إدارة المدرسة الفنية.

ولكى يتمرس طلاب التعليم الفنى على الأساليب الإنتاجية العملية أجازت المادة ٣٠ من المشروع للمدارس الفنية بمشروعات إنتاجية ذات صلة بتخصصها على أن يصدر قرار وزارى بتحديد قواعد تمويلها وإدارتها.

وكانت أولى المدارس التى طبق عليها نظام الخمس سنوات هى مدرسة جلال فهمى الفنية للميكانيكا والكهرباء بشبرا (همام بدراوى. ص ٥٥). وذلك بناء على

القرار الوزارى رقم ١٧٥ بتاريخ ١٩٧٠/٨/٢ حيث تم ذلك بالتعاون مع حكومة جمهورية ألمانيا الديموقراطية (ألمانيا الشرقية). وتخصصاتها وفق نص القرار الوزارى هى: تكنولوجيا التشغيل بماكينات القطع بإزالة الرايش – تكنولوجيا صيانة السيارات – تكنولوجيا هندسة التيار الشديد – تكنولوجيا هندسة التيار الضعيف.

ثانيا – إعداد المعلم

لسنا فى حاجة إلى بيان ما يمثله المعلم بالنسبة للعملية التعليمية. فقد شاع وصف شهير بين الجمهرة الكبرى من التربويين. يصف المعلم بأنه " حجر الزاوية ". وأنه " العمود الفقرى " للعملية التربوية عموما. ومن ثم فإن أى جهد مبذول على طريق تطوير التعليم وإصلاحه وتغييره وبنائه. إنما يعتمد فى محصلته النهائية حقيقة على مقدار الجهد المبذول من المعلم. وهذا نفسه يتوقف على نوعية إعداده وتكوينه. فضلا عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التى يعيشها. مما نحاول أن نتناوله فى الصفحات التالية.

معلم المرحلة الأولى:

عند قيام الثورة كان بمصر ثلاثة أنواع من معاهد إعداد معلم المرحلة الأولى:

الأول هو مدارس المعلمين والمعلمات الأولية: وكان الطلاب يقبلون فيها بعد امتحان فى مستوى الصف الرابع النموذجى الأولى تحريريا فى اللغة العربية. والحساب والرسم والجغرافية ومشاهد الطبيعة. ومبادئ العلوم. وكذلك امتحان شفوى فى القرآن الكريم والمطالعة والمحفوظات والدين الإسلامى. وكانت مدة الدراسة ست سنوات. وذلك من العام ١٩٤٩/٤٨(حولية الثقافة العربية. السنة الأولى. ص ٤٧٤).

والثانى هو مدارس المعلمين والمعلمات الريفية. حيث أنشئت أول مدرسة للمعلمين الريفية عام ١٩٤٧. بعد أن بدأ التعليم الريفى فى مصر منذ العام ١٩٤١. وكان الطلاب يقبلون بعد امتحان يعقد على أساس منهج السنة الرابعة الأولية. وكانت مدة الدراسة خمس سنوات. عدا ما كان يسمى بالفرقة التحضيرية (حولية الثقافة العربية. السنة الأولى)

وكان الفرق بين النوع الأول والثانى قاصرا على أن مدارس المعلمين الريفية تختار طلابها بحيث يمثلون أهل الريف المحلى. وأن مناهجها تهتم اهتماما بالغا بالتربية

الزراعية وتعتمد دراسة هذه المعاهد على الجولات البيئية. كما تتضمن مناهج الدراسة بها دراسة المهن الريفية الشائعة وخاماتها.

وكان الهدف الرئيسى من هذه المدارس هو تنشئة جيل من المعلمين الذين يتميزون بصفات المربى والرائد الاجتماعى فى المجتمع المصرى ببيئاته المختلفة. يعملون على تربية النشء داخل المدرسة والتفاعل مع البيئة وتفهمها والاتصال بالأهالى لرفع مستواهم.

فلما ظهرت المرحلة الإعدادية. جعل الحصول على شهادتها ه هو شرط القبول بهذه المدارس. وأصبحت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

أما النوع الثالث فكان مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية. حيث كان يقبل بها الحاصلون على شهادة التوجيهية (الثانوية العامة) بالنسبة للبنين. أما البنات فكن يلتحق بها بعد الانتهاء من الدراسة بالفرقة الثانية الثانوية. ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

ومنذ العام ١٩٥٣/٥٢ أصبح اسم مدارس المعلمين والمعلمات الأولية هو مدارس المعلمين والمعلمات العامة " القسم العام " (حولية الثقافة العربية. السنة الثالثة. ص ٣٤٦).

وأصبحت مدرسة المعلمين الأولية الريفية تسمى مدرسة المعلمين الريفية. حيث كان التعليم الأولى قد أدمج فى التعليم الابتدائى.

وكان الهدف من القسم العام هو إعداد معلمى فصول بالصفوف الأولى بالمدارس الابتدائية. وكان الالتحاق بهذه المدارس بعد إتمام التعليم الابتدائى.

ثم رئى فى العام ١٩٥٦/٥٥ أن يكون شرط القبول هو الحصول على الشهادة الإعدادية. على أن تكون مدة الدراسة هنا ثلاث سنوات وفقا للقرار الوزارى رقم ١١٩ بتاريخ ١٩٥٥/٣/٢٣.

وتضمنت مناهج القسم العام المقررات التالية – نظام الخمس سنوات بعد الابتدائية – (وزارة التربية. مناهج مدارس المعلمين والعامة والمعلمات العامة. ١٩٥٤):

القرآن الكريم والدين – اللغة العربية والخط– الرياضة – التاريخ – الجغرافية – التربية الوطنية ودراسة المجتمع – الخدمة الاجتماعية – العلوم العامة – الصحة – المشروعات – الرسم والأشغال اليدوية والصناعات المحلية (للبنين) – الرسم والأشغال الفنية (للبنات) – التدبير وأشغال الإبرة (للبنات) – التربية البدنية (للبنين) – التربية البدنية (للبنات) – الموسيقى – أصول التربية وطرق التدريس وعلم النفس – التربية العملية ودروس النقد.

وكانت اللغة العربية تحتل الوزن الأكبر. حيث وصلت إلى عشر حصص فى كل من الصفين الأول والثانى. ثم تسع فى الصفين الثالث والرابع. فسبع فى الأخير.

وكانت التربية البدنية حصة واحدة للبنات بينما كانت اثنتين لدى البنين.

أما المقررات التربوية. فلم تكن تبدأ إلا فى الصفين الرابع والخامس.

ولم تختلف مناهج مدارس المعلمين الريفية عن ذلك إلا باختصاصها بمقرر عن الزراعة والصناعات الزراعية. وأمور أخرى طفيفة للغاية.

فلما أصبح القبول بعد الشهادة الإعدادية ومدة الدراسة ثلاث سنوات أصبحت المقررات تتخذ الصورة التالية (وزارة التربية والتعليم. مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية ٥٦/٥٧):

القرآن الكريم والدين – اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – الرياضة – العلوم العامة – الجغرافية والتاريخ – المجتمع والمشكلات الاجتماعية – الصحة المدرسية – التربية الفنية – الصناعات (لمدارس المعلمين) – التدبير المنزلى وأشغال الإبرة (مدارس المعلمات) – التربية – – التربية العملية.

وبذلك نلاحظ التغيرات التالية:

١- انخفاض حصص كل من القرآن الكريم والدين واللغة العربية والمواد الاجتماعية.

٢- اختفاء تدريس الخط.

٣- تدريس اللغة الإنجليزية.

٤- ضم الجغرافية مع التاريخ.

٥- تسمية الرسم والأشغال (التربية الفنية)

٦- اختفاء مصطلح (التربية الوطنية).

٧- اختفاء مقرر المشروعات.

وكانت هناك أقسام للموسيقى ملحقة ببعض مدارس المعلمين والمعلمات العامة.

وبالنسبة لمستقبل الخريجين والخريجات (المرشد فى نظم التعليم بالإقليم الجنوبى. ص٩٠):

١- كان خريجو وخريجات هذه المدارس يعينون مدرسين فى المدارس الابتدائية.

٢- كانت الحاصلات على نسبة ٦٠% من مجموع الدرجات فى امتحان شهادة إتمام الدراسة بالمعلمات العامة يمكنهن الالتحاق بالأقسام الإضافية الملحقة بهذه المدارس بشرط أن تتوافر فيهن بقية الشروط اللازمة لها.

٣- يستطيع الممتازون (وفقا للقرار الوزارى رقم ٤٢٩ بتاريخ ١٩٥٧/٦/١٥ من الخريجين والخريجات الالتحاق بالسنة الأولى بكليات المعلمين والمعلمات بشرط الحصول على ٧٠% من مجموع الدرجات فى الشهادة النهائية وذلك بعد توافر بقية الشروط اللازمة.

ووفقا للقرار الوزارى رقم ٦٢٣ بتاريخ ١٩٥٨/٧/٢١. انقسمت مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية إلى شعب ثلاث:

الشعبة العامة   الشعبة الريفية   شعبة الموسيقى

وقد اختفى القرآن الكريم من الصف الأول فى الخطة الدراسية الجديدة (وزارة التربية. مناهج الدراسة الموحدة لدور المعلمين والمعلمات العامة. ١٩٦٠) حيث ادمج فى مقرر التربية الدينية. وظهرت مادة جديدة باسم (التربية العسكرية).

وعرفت دور المعلمين والمعلمات أقساما ملحقة أطلق عليها (الأقسام الإضافية). حيث صدرت لها لائحة خاصة فى السابع والعشرين من أكتوبر عام ١٩٥٨

واقتصرت الدراسة بهذه الأقسام على المتميزين والمتميزات من خريجى مدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية. واعتبر المقبولون فى بعثة داخلية بمرتب كامل. فضلا عن تمتعهم بنظم العلاوات والترقيات أثناء دراستهم. والمعاملة معاملة الموظفين من حيث النواحى المالية والإدارية مثل نفقات التغذية ورسم الإيواء والأجازات (أمانى عبد القادر. ص ٧٨).

وقد استهدفت هذه الأقسام إعداد الملتحقين بها للتدريس بالفرقتين الخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية فى المواد التى تحتاج إلى شىء من التخصص. وكانت مدة الدراسة سنتين.

أما هذه الأقسام بالنسبة للمعلمين فقد كانت على النحو التالى:

قسم التعليم العام   قسم التربية الفنية

أما الأقسام الملحقة بمدارس المعلمات فكانت:

قسم التعليم العام   قسم التربية الفنية   قسم التدبير المنزلى   قسم التربية الخاصة

وفى العام ١٩٦١/٦٠ أصبح اسم مدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية هو دور المعلمين والمعلمات.. وأن تزاد مدة الدراسة إلى أربع سنوات.. ذلك بناء على قرار هيئة التخطيط الصادر فى ١٩٥٩/١١/٢١. والقرار الوزارى رقم ٢٧ بتاريخ ١٩٦٠/٦/٢.

وظلت الأقسام السابقة الإضافية مستمرة فى عملها داخل الدور. لكنها ألغيت فى العام ١٩٦٤/٦٣ (المرجع السابق. ص ٨٢)٠

وحدد القرار الوزارى رقم ٧٥ لسنة ١٩٦٣ شروط القبول بهذه الدور. والتى من أبرزها الحصول على الشهادة الإعدادية العام أو الإعدادية الأزهرية. وأن تكون الطالبة المتقدمة غير متزوجة. وأن تظل كذلك طوال فترة الدراسة. مع التعهد بممارسة التدريس بعد التخرج مدة لا تقل عن خمس سنوات. وأن يكون القبول وفقا للقرب الجغرافى بقدر المستطاع.

وضمت الدور خمس شعب هى: الشعبة العامة – التربية الفنية – التربية الرياضية – التربية الموسيقية – التدبير المنزلى. ويبدأ التوزع على هذه الشعب منذ الفرقة الأولى.

ومن الملاحظ على خطة الدراسة الصادر بها القرار الوزارى ١٠١ بتاريخ ١٩٦٢/٧/٢٥ أن المواد التربوية كانت نسبتها للمواد الدراسية ١٣,٢% فى الصف الثالث. و٢١% فى الصفين الرابع والخامس فى الشعب كلها ما عدا التربية الرياضية حيث كانت النسبة هى على التوالى: ١١,٨% و ٢٤,٢%.

لكن القرار الوزارى ٦٥ بتاريخ ٥/١٧ لسنة ١٩٦٩ جعل الدراسة فى السنوات الثلاث الأولى عامة. ليبدأ التشعيب بدءا من الصف الرابع ليستمر إلى الخامس. وكانت الدراسة فى هذه السنوات الثلاث الأولى مقاربة إلى حد كبير الدراسة فى المدارس الثانوية العامة٠

أما التشعيب فقد أصبح إلى خمس هى: التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية – الرياضيات والأعمال الزراعية للبنين. أو الاقتصاد المنزلى للبنات – التربية الرياضية – التربية الفنية – التربية الموسيقية.

وحدد القرار أهداف دور المعلمين والمعلمات فيما يلى:

١- إعداد طلابها ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية. وتزويدهم من خلال إعدادهم بالخبرات والمهارات اللازمة لهم. كمدرسى فصول للصفوف الربعة الأولى. ومدرسى مواد للصفين الخامس والسادس فى هذه المرحلة. كما تهيئهم ليكونوا مواطنين صالحين فى مجتمعنا الاشتراكى. قادرين على الريادة الاجتماعية والإسهام فى خدمة المجتمع المدرسى والبيئة الموجودة فيها.

٢- تعد دور المعلمين والمعلمات فى ذات الوقت مراكز للدراسات والبحوث فى مجال التعليم الابتدائى. وتقدم للعاملين فى الميدان نماذج من العمل التربوى الرائد. كما تتعاون مع الجهات الأخرى فى برامج تعليم الكبار ومحو الأمية فى البيئة المحيطة بها.

ويمكن بيان الأوزان النسبية للمقررات الدراسية بدور المعلمين والمعلمات عام ١٩٦٩/١٩٧٠ (أمانى عبد القادر. ص ١٤١) فيما يلى:

جدول رقم (٢٢)

المواد: الشعب	الأكاديمية	التربوية	الاختيارية (التخصصية)
اللغة العربية والتربية الدينية	٦٣%	٩%	٢٨%
الرياضيات والعلوم	٦١%	٩%	٣٠%
تربية فنية	٥٥%	٩%	٣٦%
تربية رياضية	٥٥%	٩%	٣٦%
تربية موسيقية	٥٥%	٩%	٣٦%
الحضانة	٥٥%	١٥	٣١%

ووفقا للقرار الوزارى ٢٤ بتاريخ ٤/١٠/١٩٧٠ أضيفت شعبة لإعداد معلمات الحضانة بدارى المعلمات بالعباسية. وطنطا.

وبالنسبة لمدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية فقد قد سميت بدءا من عام ١٩٥٣/٥٢ بمعاهد المعلمين والمعلمات الخاصة تمييزا لها عن مدارس المعلمين والمعلمات العامة.

وفى العام التالى. ٥٤/٥٣ ضمت هذه المعاهد شعبتين:

١- شعبة اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية.

٢- شعبة العلوم والرياضيات.

أما فى العام ٥٦/٥٥ فقد أصبحت الشعب أربعا:

١- شعبة اللغة الإنجليزية.
٢- شعبة المواد الاجتماعية.
٣- شعبة العلوم والرياضيات.
٤- الشعبة الفنية (معاهد المعلمات).

وكان طلاب القسم الأدبى يدرسون المقررات التالية عام ١٩٥٥/٥٤:

لغة عربية ودين – لغة أجنبية وترجمة وطرق خاصة – تربية وعلم نفس – الصحة المدرسية – التربية الفنية – التربية الرياضية – التربية العملية – المواد الاجتماعية (التاريخ. الجغرافية. الطرق الخاصة. مشكلات المجتمع).

أما فى القسم العلمى. فكانت:

اللغة العربية. اللغة الأجنبية والترجمة – الرياضة – العلوم – التربية الفنية – أصول التربية وعلم النفس – طرق التدريس الخاصة – الصحة المدرسية والاجتماعية – التربية العملية – التربية البدنية – مشكلات المجتمع المصرى.

وكانت مقررات شعبة التربية الفنية مماثلة لهذه الخطة فيما عدا الرياضة والعلوم حيث يزيد الطلاب فى دراسة التربية الفنية إلى ١٢ ساعة فى الصف الأول و١٤ فى الثانى.

واستمر هذا النوع قائما حتى عام ١٩٥٨/٥٧ حيث رؤى الاستغناء عنه. وأوجب القرار الوزارى رقم ٤٤٠ بتاريخ ١٩٥٧/٦/١٥ فى المادة الأولى منه قبول المتخرجين فى معاهد المعلمين الخاصة بكلية المعلمين بشرط حصولهم على ٧٠% على الأقل من المجموع الكلى للدرجات فى امتحان الدبلوم.

واعتبارا من العام ١٩٦٣/٦٢ أصبحت مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات خمس سنوات.

مزيد من التعدد:

لا نظن مهنة شهدت تعددا فى أنواع الإعداد مثل ما شهده معلم المرحلة الأولى. مما أفرز للسوق التعليمية فئات شتى من المعلمين تباينت ثقافتهم ومؤهلاتهم وطرق إعدادهم. ومميزات كل منها. ولم يكن هذا يمثل " تنوعا ثقافيا " يكون بمثابة التنوع الغذائى يفيد منه التعليم بقدر ما كان مصدرا لصراعات واختلافات بين المعلمين. كل يعتقد أنه المثل للفئة الصحيحة. بينما الباقى غير صالحين إلى حد كبير. وكل فئة لها أنصارها فى الجهاز التنفيذى الأعلى يرتب لها المزايا دون آخرين.

ففضلا عن هذا الذى ذكرناه. نجد مدارس معلمين ومعلمات فرنسية كانت قد أنشئت عام ١٩٥١ (عوض توفيق. ص ١٥٧). كانت مدة الدراسة بها سبع سنوات يقبل بها الحاصلون والحاصلات على الابتدائية أو المتخرجات من المرحلة الأولى. ثم شهد علم ١٩٥٦/٥٥ تغيرا تبدى فى قبول طلاب بالسنة الثالثة من الحاصلين على الإعدادية

بشرط أن تكون لغتهم الأولى هى الفرنسية. كذلك قبل بالسنة السادسة الحاصلون على الثانوية العامة ولغتهم الأولى الفرنسية.

ثم شهدنا نوعا آخر سمى "بالدراسات التكميلية الصباحية". مدتها عام دراسى بمعاهد المعلمين والمعلمات الخاصة. يقبل بها الحاصلون على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية أو الزراعية. وما لبث أن تغير هذا فاشترط لقبول طلاب بها الحصول على التوجيهية " الثانوية العامة ".

وأبى أولو الأمر إلا أن يزيدوا التعدد فأنشئت " الدراسات التكميلية المسائية " سنة ١٩٥٥/٥٤ ببعض مدارس المعلمين والمعلمات الخاصة لتزويد مدارس المرحلة الأولى بحاجتها المتزايدة من المعلمين. واشترط للقبول بها الحصول على التوجيهية أو الثانوية التجارية. أو الثانوية الصناعية. أو الثانوية الزراعية. أو الثانوية الأزهرية. أو الثانوية النسوية الفنية. أو الفنون الطرزية.

لقد كانت الحجة دائما. الحاجة المتزايدة. فكأن المسألة دخلت فى دائرة " الإسعافات الأولية ". دون أن يكون هناك قدر من " التحسب " التقريبى بالزيادة المتوقعة فى المدارس الابتدائية. فيخطط لأعداد مقابلة من المعلمين. ومن ثم يجئ تخطيط لعملية إعدادهم.

ومما رافق هذا النوع من الدراسات المسائية. جواز قبول موظفين. مع اشتراط أن تكون هناك موافقة من جهة عملهم بالنقل إلى وزارة التربية بعد نجاحهم فى الامتحانات (المرجع السابق. ص ١٦٠).

ويظهر نوع آخر ابتداء من العام ١٩٥٦/٥٥. ثم يصاب بالتوقف فى العام ١٩٦٢/٦١، وهو ما كان يسمى ب " الدراسات التكميلية نظام السنة الثانية ". وكان لاستكمال تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية من حملة شهادات الدراسات. نظام السنة الواحدة. لرفع مستواهم الفنى للتدريس بالفرق النهائية بالمدارس الابتدائية.

واشترط للالتحاق بهذه الدراسات قضاء سنتين دراسيتين فى التدريس على الأقل بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية (علية على فرج. صص ٩٩-١٠٠).

وعندما صدر قرار بزيادة مدة الدراسة بالمعلمين العامة لتصبح أربع سنوات وفقا للقرار الوزارى ٢٧ بتاريخ ١٩٦٠/٦/٢. ثم تلاها زيادتها إلى خمس سنوات فى العام ١٩٦٣/٦٢ كان لابد وأن يجد أولو الأمر أن المدارس الابتدائية ستمر بفترات فراغ لا يتخرج إليها ما تحتاجه من المدرسين. وهنا يصدر القرار بإنشاء دراسة تربوية مدتها عامان دراسيان لحملة الثانوية العامة لتأهيلهم للتدريس فى المرحلة الابتدائية. على أن

يكون ذلك ابتداء من العام ١٩٦٣/٦٢. علما بأن قرار إلغاء معاهد المعلمين الخاصة المماثلة لهذا النظام لم يكن قد مضى عليه وقت طويل !!

ويجئ نوع آخر. فهناك مقررات ذات نوعية خاصة. مثل التربية الموسيقية. والتربية الرياضية. حيث رؤى أن تنشأ أقسام ثانوية بمعاهد التربية الموسيقية للمعلمين والمعلمات. مثل معهد التربية الموسيقية للمعلمين. ومعهد التربية الموسيقية للمعلمات. ومعهد الموسيقى العربية. حيث مدة الدراسة ثلاث سنوات. يقبل بها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها. ثم فصلت هذه الأقسام من هذه المعاهد لتصبح شعبا فى دور المعلمين والمعلمات تتقيد بشروطها ومدة الدراسة بها. وكان ذلك وفقا للقرار الوزارى ٦٢٣ لسنة ١٩٥٨. ثم القرار رقم ٧٥ لسنة ١٩٦٣. والقرار رقم ٦٥ لسنة ١٩٦٩.

وتكرر الشيء نفسه بالنسبة للأقسام الثانوية بمعاهد التربية الرياضية للمعلمين والمعلمات.

ولا شك أن هذا التعدد يغرق الباحث فى تواريخ وقرارات وقوانين تصيبه بالارتباك والحيرة. قد لا ينجو منها إلا بالكاد. وربما تختلط أمامه الأوراق فيقع فى المحظور من حيث الخلط أو التكرار أو هما معا.

تقييم لحالة دور المعلمين والمعلمات عام ١٩٦٣:

وكان من الضرورى أن تواجه مرحلة الإعداد مسئوليات المدرسة الابتدائية الجديدة التى أصبح من واجبها أن تضمن لتلاميذها تربية سليمة تهيىء لهم فرص النمو المتكامل. وتمدهم بألوان الثقافة العامة التى تناسبهم وتوجههم للإفادة منها. كما تزودهم بالخبرات والمهارات والقيم التى تجعل منهم مواطنين مستنيرين مؤمنين بفلسفة الثورة. قادرين على العمل والإنتاج. وعلى التمتع بحقوقهم فى الخدمات العامة والعدالة الاجتماعية.

وكان من الضرورى كذلك أن تواجه مرحلة الإعداد المسئوليات المتزايدة التى تقع على عاتق المدرس والخدمات التى ترتجى منه. فهو - إلى جانب عمله فى المدرسة - مفروض أن يكون رائدا فى المجتمع المحيط به يجب أن يحسن التفاهم والتجاوب معه. وأن يفتح أعين المواطنين وعقولهم على ما ينبغى أن يدركوه. وينفذ إلى أذهانهم وقلوبهم فيبث فيها الوعى المرتجى صحيا واجتماعيا وثقافيا وقوميا. وبذلك يشارك فى إرساء دعائم بناء المجتمع. وتعديل خطوط تطوره وتقدمه وفق مبادئ الدولة وأهدافها فى شتى الميادين.

وهكذا تصبح رسالة دور المعلمين والمعلمات متمثلة فى:

- تخريج معلمين ومربين مؤمنين برسالتهم قادرين على أدائـــها فـــى المدرســـة الابتدائية بنجاح.
- تخريج قادة ورواد للشعب يستطيعون القيام بهذه الريـــادة فـــى البيئـــات التـــى يعملون بها – وبخاصة فى الريف – باعتبارهم الفئة المستنيرة التى تتغلغل فـــى أعماقه. ومن واجبها تبصير أهله بالأوضاع والاتجاهات والمفاهيم التى تســـود المجتمع الجديد. والنهوض بهم فى مختلف النواحـــى الصحيـــة والاجتماعيـــة والثقافية.
- أن تكون مركزا لخدمة البيئة المحيطة بها والإسهام فى معالجة مشكلاتها.

وقد سعت الوزارة إلى استقراء حالة دور المعلمين والمعلمات فشكلت لجانـــا قـــامت عام ١٩٦٣ بزيارة دور المعلمين والمعلمات فى محافظات: أسوان. وقنـــا. وســـوهاج. وأسيوط. والمنيا. وبنى سويف. والفيوم. والجيزة. والقليوبية. والمنوفيـــة. والغربيـــة. وكفر الشـــيخ. ودمنـــهور. والزقـــازيق. والمنصـــورة. والاســـكندرية. وبورســـعيد. والاسماعيلية. والسويس. ودمياط. وبلغ عدد الدور التى زارتها هذه اللجـــان ٥٢ دارا. منها ٢٩ للمعلمين و٢٣ للمعلمات. من مجموع الدور فى الجمهورية التى بلغت فى ذلك الحين ٦٣ دارا. مما يمكن معه الاطمئنان إلى حد كبير إلى الصورة التى توصلت إليـــها هذه اللجان فى تقريرها الذى وضعته ونشر فى مجلة الرائـــد (ينـــاير ١٩٦٤)، والتـــى يمكن تلخيصها فيما يلى:

أولا – مدى الوعى برسالة الدور وأهدافها: فمما لا شك فيه أن إلمام المشرفين علـــى دور المعلمين والمعلمات والعاملين فيها بأهدافها العامة والخاصة يعينهم علـــى رســـم الخطط الموصلة لهذه الأهداف. واتخاذ الوسائل والأساليب الكفيلة بإعداد الرائد الواعـــى المستنير. وقد تبين من تقارير اللجان الاستطلاعية فى هذا الصدد ما يلى:

١-أن رسالة الدور وأهدافها كانت واضحة فى أذهان كثير من القادة المشرفين عليـــها والعاملين فيها. إلا أن الخطط والوسائل التى تساعد على تحقيق هذه الأهداف كـــانت فى حاجة إلى مزيد من الاهتمام: من حيث حسن واستغلال الإمكانيات القائمـــة فـــى الدور استغلالا يحقق الإفادة منها إلى أقصى حد ممكن. والعمل على استكمال نواحـــى النقص فيها. ومن حيث تعميق الفهم لهذه الرسالة وتمثلها فى جميع العمليات التعليميـــة والتربوية وألوان النشاط المختلفة التى تتم فى الدور أو فى خارجها.

٢-كان بعض هيئات التدريس فى هذه الدور - وبخاصة الجدد منهم - ليس لديهم الوعى الكامل برسالة الدور وأهدافها بسبب انتقالهم إليها من مدارس أخرى غير وثيقة الصلة بها. قبل أن تهيأ لهم الفرص الكافية بالإلمام بهذه الرسالة.

٣-أن المدرسين المتفهمين لرسالة الدور ولمسئولياتهم فيها كانت تعوزهم الحوافز التى تدفعهم إلى بذل الجهد فيما تقتضيه هذه الرسالة من أساليب التنفيذ. ونتيجة لذلك صار الطابع الغالب هو الاهتمام بالمواد الدراسية دون رعاية كافية لما يتطلبه الإعداد المتكامل لطالب المعلمين.

٤-أن الكثير من الطلاب والطالبات فى الدور - وبخاصة فى الصفوف الأولى - لا يدركون رسالتها ولا أهدافها العامة والخاصة إدراكا كافيا. وهذا يضيع كثيرا من الجهود التى تبذل فى سبيل النهوض بالدور وطلابها.

ثانيا - من حيث المتابعة والتقويم: أفادت تقارير اللجان فى ذلك:

- أن التوجيه الفنى على مستوى الدور كان يتفاوت فيما بينها من حيث مدى الاهتمام بتنظيم الاجتماعات فى أوقات دورية ثابتة. ومن حيث جدية هذه الاجتماعات. وجدواها فى توجيه الدراسة والنشاط المرتبط بها وجهة مثمرة.
- أن عمليات التوجيه الفنى لا تكاد تختلف فى الدور عنها فى سائر المعاهد التعليمية الأخرى. مع أن هذه العمليات كان يجب أن تقوم أولا على فهم رسالة الدور وأهدافها. وعلى إدراك الاختلاف بين طبيعة العمل فيها وطبيعته فى غيرها من معاهد التعليم. فإذا أغفل ذلك كان التوجيه الفنى فى الدور قليل الأثر فى تحقيق الغرض المنشود منه.
- كما أفادت التقارير أن قصر التوجيه الفنى فى الدور على جهاز التفتيش فى المحافظات قد أثر فى مستواه تأثيرا واضحا لعدم تفرغ المفتشين لهذه المرحلة تفرغا يجعلهم يعيشون فى مشكلاتها. ويلمون إلماما كافيا برسالتها. ونظمها واتجاهات سير العمل بها. لانعدام الفائدة التى كانت تنعكس فى توجيه المفتشين نتيجة زياراتهم لدور متعددة فى مناطق مختلفة. مما يتيح لهم فرص المقارنة والاطلاع على نماذج متنوعة من طرائق التنفيذ. ونقل الأساليب والتجارب الصالحة من دار إلى دار. كما أنهم حرموا الانتفاع بنتائج الاجتماعات الدورية الأسبوعية التى كانت تعقدها الإدارة العامة لإعداد المعلمين والمعلمات لهيئة التفتيش الفنى عندما كان التفتيش تابعا لهذه الدور ومناقشتها والاتفاق على

الحلول الملائمة لها. فيلم جمع المفتشين فى سرعة وعمق بكل ما يواجه الدور على اختلاف بيئاتها. وتتوحد اتجاهاتهم فى ممارسة عملهم الفنى.

- أن المفتشين الفنيين لم يعنوا إطلاقا بمتابعة التربية العملية والمشاركة فى توجيهها والاطمئنان على صحة سيرها مع أنها العنصر الجوهرى المميز لمرحلة إعداد المعلمين.

ثالثا ؛ هيئات التدريس:. فقد نص قرار المستويات رقم ٢٤ فى ١٩٦٣/٤/٣٠ على ألا ينقل من هيئات التدريس إلى دور المعلمين والمعلمات إلا الممتازون الذين قضوا أربع سنوات على الأقل فى التعليم الإعدادى والثانوى.

وقد عنيت اللجان فى زياراتها الاستطلاعية بالتعرف على مدى تطبيق هذا القرار. وأفادت تقارير اللجان فى ذلك بما يأتى:

١- أن هذا القرار. وإن نفذ فى معظم الدور إلا أنه لم يطبق تطبيقا كاملا:

- فلم يزل بالدور عدد ممن المدرسين والمدرسات دون مستوى الكفاية الأساسى. فهم لم يكونوا حاملين مؤهلات تربوية عالية. وأكثر هؤلاء من مدرسى الرياضة. واللغة الإنجليزية. والتربية الزراعية. والموسيقى.
- ولم يزل بالدور أيضا عدد من المدرسين والمدرسات الجدد الذين لم يسبق لهم العمل بالتعليم الإعدادى والثانوى. أو الذين لم يقضوا بهاتين المرحلتين المدة التى نص عليها قرار المستويات.
- لم تستكمل هيئات التدريس فى الدور إلا بعد بدء العام الدراسى بوقت طويل مما أساء إلى انتظام الدراسة وأدى إلى تعطيلها. وقد استمر هذا النقص فى بعض هيئات التدريس حتى زيارة اللجان. وهذا النقص بدا فى مدرسى الرياضة. والتربية الفنية. والتربية وعلم النفس. والمجتمع.

٢- وقد ترتب على عدم الدقة فى تطبيق قرار المستويات وعدم استكمال هيئات التدريس ما يلى:

- أسند الإشراف فى بعض الدور على التربية العلمية إلى مدرسين غير حاصلين على مؤهل تربوى عال مع أن التربية العملية هى حجر الزاوية فى الإعداد المهنى للطالب.
- وأسند تدريس مادة التربية الزراعية إلى بعض المدرسين من خريجى كلية العلوم وهم غير ملمين بطريقة تدريسها. وبخاصة الناحية العملية فيه. مما أعاق تحقيق أهداف المادة.

- وأسند تدريس الصناعات المحلية إلى بعض مدرسات التدبير. وليس لديهن خبرة بها ولا بكيفية تدريسها. وكن كثيرات الشكوى من ذلك.

وأفادت تقارير اللجان كذلك أن المدرسين بالدور شكوا تشعب أعمالهم فيها. وحاجتها إلى جهد متصل داخل الفصول وخارجها. ورأوا أن الوزارة لم تعوضهم عن ذلك. ولم تخصهم بشيء من المميزات التى تحفزهم على مواصلة الجهد وتوفر لهم الاستقرار النفسي، حتى أن عددا غير قليل منهم سعى إلى الفرار من الدور إلى المدارس الثانوية. وذلك لأن ظروف الحياة الاجتماعية والمعيشية كانت تفرض عليهم أعباء مالية كثيرة. وقد أملوا أن يجدوا فى المدرسة الثانوية مجالا لكسب مادى إضافى لم يكن يتاح لهم وهم مدرسون بالدور.

وطالب المدرسون كذلك بالعمل على حل مشكلة المغتربين منهم وتحقيق رغباتهم فى النقل إلى مواطنهم الأصلية أو ما يقرب منها. وعدم التقيد فى ذلك بقواعد النقل المرسومة. وقد برزت هذه المشكلة فى وضوح بالنسبة للمدرسات اللائى كن يعملن بعيدا عن أزواجهن. إذ كثر غيابهن بشكل ملحوظ. مما هبط بمستوى عملهن وإنتاجهن.

وأيضا شكا مدرسو الدور فى الجهات النائية من عدم توافر المساكن الملائمة لهم.

رابعا – المنهاج المدرسى وتنفيذه:. فمن حيث الخطة الدراسية. أفادت تقارير اللجان بما يلى:

- أن هيئات التدريس كادت تجمع على أن الخطة الدراسية ازدحمت بكثير من المواد. إذ بلغت حصصها ٣٨ حصة أسبوعيا موزعة على ١٥ مادة يمتحن فيها الطلاب تحريريا وشفويا وعمليا. وذلك مما شغل الطالب إلى درجة كبيرة بالناحية التحصيلية. وأعاقه عن الاندماج الجدى فى ألوان النشاط الضرورية لتطبيق المناهج وتوضيح حقائقها وتثبيتها. ويستغرق منه كثيرا من الوقت والجهد اللازمين لاكتساب مقومات الإعداد السليم ليكون مدرسا كفئا ورائدا اجتماعيا ناجحا.
- أن الحصص المقررة فى الخطة التى كانت قائمة فى ذلك الوقت كانت تضيق عن استيعاب موضوعات المناهج فى كثير من المواد: كالتربية الدينية. واللغة العربية. والمواد الاجتماعية. والمجتمع العربى. والتربية وعلم النفس. والعلوم، والرياضيات. و(التدبير والصناعات المحلية فى دور المعلمات).

- لم تراع خطة الدراسة بالشعبة العامة والشعب التخصيصية دعم دراسة التربية الزراعية بدور المعلمات مع أهمية هذه المادة في إعداد المعلمة كرائدة اجتماعية في البيئات الريفية.
- أن الحصص التي كانت مقررة لتدريس اللغة الإنجليزية في الدور ونظام الامتحان فيها كانا لا يساعدان على تحقيق الهدف من تقريرها في خطة الدراسة.

أما بخصوص المناهج فقد دارت معظم الملاحظات حول النقاط التالية:

- بعض المناهج كانت طويلة. والوقت المخصص لها في الخطة ضاق عن استيعاب موضوعاتها. كما في منهج التاريخ بالصف الأول. ومنهج الجغرافية. والقواعد النحوية بالصف الثاني.
- عدم مناسبة بعض موضوعات المناهج وعلوها عن مستوى الطلاب. وساق التقرير أمثلة لذلك.
- عدم استيعاب منهج الصناعات المحلية للصناعات التي كانت قائمة فعلا في البيئات المختلفة. واقتصاره على الصناعات الرئيسية الآلية في الجمهورية مما تعذر معه التنفيذ الفعلي في بعض الدور. كما كان يضيع معه تحقيق الهدف من تقرير هذه المادة.
- عدم العناية في بعض المناهج بتفصيل الموضوعات والوحدات الأساسية التي كان يجب أن يتضمنها منهج الطرق الخاصة. كما كان في مناهج الرياضيات. والعلوم.. والمواد الاجتماعية.

ومن حيث الكتب المدرسية. فقد ترتب على زيادة سني الدراسة بدور المعلمين والمعلمات في فترة وجيزة من ثلاث سنوات إلى أربع ثم إلى خمس. عدم وجود فرصة كافية لاستيفاء الكتب الدراسية المقررة التي تطابق المناهج الجديدة للمواد المختلفة. وقد لاحظت اللجان في زيارتها للدور أن ذلك كان مثار شكوى من المدرسين والطلاب على حد سواء. وتلخصت الملاحظات في هذا الشأن فيما يلي:

- أن بعض المواد الدراسية لم توضع لها كتب جديدة. وبعضها لم تصل كتبها إلى الدور. أو لم تصل منها الأعداد الكافية حتى وقت الزيارة. ومن هنا وجد المدرسون مشقة في تدريس هذه المواد. كما وجد الطلاب صعوبة في استيعابها واستذكارها.

ومن حيث طرق التدريس. أمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- اعتمدت الكثرة الغالبة من المدرسين على طريقة المحاضرة والتلقين وفرض المعلومات. مما جعل موقف الطلاب فى أثناء الدروس سلبيا. وحال بينهم وبين القيام بدور إيجابى فى الوصول إلى حقائق الدرس. وهذه الطريقة. كما لا يخفى كان من شأنها أن تؤدى إلى ضعف فى التحصيل وعدم وضوح المعلومات. فضلا عما كان فيها من إجهاد للمدرس ومن تضييق خطة الدراسة عن استيعاب المناهج. ثم الشكوى من طول هذه المناهج.

كذلك كانت هذه الطريقة تفوت على المدرس فرصا كثيرة كان يستطيع انتهازها لغرس كثير من العادات والاتجاهات العقلية السليمة لدى الطلاب كالقدرة على النقد وإبداء الرأى. واحترام آراء الآخرين. ووزن الآراء قبل التسليم بها. وتقبل النقد. واكتساب آداب السؤال والحديث والاستماع.

- ثم إن المواد الدراسية ذات الطابع العملى كانت تغلب على دراستها الناحية النظرية. فمادة المجتمع العربى وخدمة البيئة كانت دراستها تتجه أحيانا اتجاها نظريا، كما أن تدريب الطلاب فيها على خدمة البيئة لم يكن قائما بصفة جدية وهادفة.

ومادة التربية الزراعية. كثيرا ما كانت تدرس نظريا داخل الفصول. مع أنها كان يجب أن تدرس عمليا خارج الفصول بمزارع الدور أو المزارع المجاورة. حتى تتضح للطالب قيمتها التربوية فى إعداده كرائد فى المجتمع الريفى الذى يعيش فيه.

- وقلما لجأ المدرسون إلى إشراك الطلاب فى دراسة بعض موضوعات المنهج خارج الفصل. وعرض نتائج دراستهم على زملائهم للمناقشة والاستفسار والتعليق.

- قلما وضع المدرسون نصب أعينهم الناحية الوظيفية للمادة. وإسهامها فى إعداد الطالب إعدادا مهنيا. بمعنى أنهم لم يعنوا فى المواقف التعليمية بتبصير الطلاب بكيفية نقل خبراتهم إلى تلاميذ المدرسة الابتدائية. كما لم يعنوا باتخاذ مناهج المدرسة الابتدائية والنشاط المرتبط بها. مجالا للتمثيل والتطبيق.

وبالنسبة للتربية العملية. فمما لا شك فيه أنها تعد قوام الإعداد المهنى لطلاب لا الدور وحدها وإنما كل معهد لإعداد المعلم أيا كان مستواه. متوسطا أو عاليا. فهى المجال الحقيقى الذى يمارس فيه الطلاب ممارسة فعلية النظريات والأفكار والآراء التى يتلقونها عن التدريس وأسسه ومبادئه. وهى سبيل تمكينهم من مواجهة المواقف التعليمية وحسن التكيف معها. واكتساب الخبرات والمهارات والمقومات

اللازمة للنجاح فيها. وبمقدار نجاح الدور فى تحقيق أهداف التربية العملية. يكـــون نجاحها فى تحقيق أهدافها.

وقد أفاد استقراء الواقع عن وجود عدة صعوبـــات ومشـــكلات تحـــول بيـــن دور المعلمين وبين القيام بواجبها فى هذا الشأن. من ذلك:

- نظرت المدرسة الابتدائية إلى يوم التربية العملية على أنه فترة توقف فى العمل المدرسى. لا امتداد له واستمرار فيه. ولعل هذا هو السبب فى نفور المسـئولين والعاملين فى المدرسة الابتدائية من التربية العملية. ووقوفهم منها موقفا ســـلبيا وأحيانا موقف المعاكسة.
- يرتد طلاب الدور بعد أن يتخرجوا ويزاولوا عملهم فى المدارس. عن الطريقـة التى دربوا عليها إلى الطريقة السائدة فى المدرسة الابتدائية. وأحيانا ما كـــان شعورهم هذا يمتد إلى كثير من القيم والاتجاهات التـــى اكتسـبوها فـــى دور المعلمين.
- ضعف الصلات بين بعض الدور وبين المدارس الابتدائية حتى أصبحت مهمـــة ناظر المدرسة الابتدائية ومدرسيها مقصورة على الســـماح باتخـــاذ مدرســـتهم مكانا للتمرين العملى. فهم يخلون أماكنهم فيها لطلاب التمرين. حتـــى إذا مـــا انتهوا منه عاد هؤلاء إليها. وفى مثل هذا الجو لا تتحقق الأهداف المنشودة من التربية العملية. ولم يتسنى التغلب على كثير من مشكلاتها.
- عدم فهم بعض نظار المدارس الابتدائية لرسالة الدور وحاجـــة طلابـــها فـــى التربية العملية إلى الرعاية. وتزويدهم بما يمكن من خبرات ميدانية معونة لـــهم على استكمال جوانب الإعداد المهنى.
- يحتاج كثير من مدرسى الدور الذين يشرفون على التربية العملية إلى عمليـــة إعداد عميقة تؤهلهم لحسن توجيه الطالب فى مختلف المواد ليكون معلم فصـــل ورائدا فى مجتمعه الخارجى. فإن الذى كان يحدث أن كل مدرس يشترك فـــى هذا الإشراف يقصر اهتمامه على مادة تخصصه وحدها. ولا يمكن للإشـــراف بهذه الصورة أن يحقق أهداف التربية العملية واتجاهاتها.
- أن بعض المشرفين على التربية العملية من المدرسين لم يعنوا عنايـــة كافيـــة بالاطلاع على مذكرات إعداد الدروس والتوجيه المثمر فيـــها. ولـــهذا كـــانت بعض كراسات الإعداد تشتمل على كثير من الأخطـــاء اللغويـــة والإملائيـــة

والنحوية. ولم يتضح فى بعضها طريقة السير فى الدرس. ولا كيفية استنباط المعلومات وعقد الموازنات المختلفة.

- كان كثير من المشرفين لا ينظرون إلى التربية العملية نظرة جدية. بل اعتبروها فترة ترويحية. فلم يلتزموا الدقة فى مواعيد حضورهم إليها وانصرافهم عنها. وهذا – إلى جانب أنه فوت على الطلاب كثيرا من فرص الاستفادة – كانت له إيحاءات سيئة فى نفوسهم. مما كان يغريهم أحيانا بالتهاون فى التربية العملية وفى أدائهم لعملهم فيما بعد.
- لم يهتم كثير من المشرفين اهتماما كافيا بتوجيه الطلاب إلى نقد زملائهم ومطالبتهم بتسجيل أوجه النقد. وبالاستماع إلى آرائهم فى ذلك ومناقشتها. ولا يخفى ما للنقد من أهمية بالغة فى تبصير الطالب بما يستحسن فى مواقف التدريس وما ينتقص منها. فالطالب الذى يستطيع نقد زميله نقدا سليما بناء إنما يعبر عما تمثله من قيم صحيحة واتجاهات سليمة فى التدريس.

خامسا – مدى استكمال الدور للإمكانيات المادية. وفى هذا الشأن لاحظت تقارير اللجان ما يلى:

- أن عددا غير قليل من الدور كان يقوم فى مبان لا تتناسب ورسالتها كمعاهد تربوية لإعداد المعلمين. فبعضها شغل مؤسسات لمدارس ابتدائية. وبعضها شغل مبانى مؤجرة لا تستكمل المقومات الأساسية للمبنى المدرسى. وكان من نتيجة ذلك افتقار الكثير منها إلى الأفنية والملاعب المناسبة. والمدرجات. أو قاعات الاجتماعات. وخلو معظمها من المطابخ. والمطاعم. وحجر التغذية. والمخازن. وصالات التربية الرياضية وأجهزتها. وبعضها شغل مبانى قديمة فى حاجة مستمرة إلى الترميم الذى لم تف به الاعتمادات التى رصدت للإصلاح والصيانة.
- أن التضخم الكبير فى بعض الدور نتيجة التوسع فى عدد الفصول ألجأ إلى تجزئة الدار فى مبنين أو ثلاثة أو أربعة. وربما كان ذلك فى بلاد متباعدة. ولا يخفى ما كان فى ذلك من خلخلة الإشراف والحد من تهيئة الجو الصالح لإعداد المعلم. والافتقار إلى الإمكانيات الضرورية. كالمعامل. والمدرجات. والمرافق. والمكتبات.٠وغيرها.
- أن التوسع فى الدور وفقا لنظام الخمس سنوات. ووفق نظام الشعبة الخاصة لحملة الثانوية العامة – لم يحسب حسابه مطلقا فى مبانى الدور مما جعل

مشكلتها مشكلة خطيرة. فبعض الدور ضاق بفصوله القائمة. وعجز عجزا تاما عن مواجهة التوسع والنمو الحتمى فى الأعوام التالية. بل إن بعض الدور اضطرت إزاء ذلك إلى جعل الدراسة فى الشعبة الخاصة فى فترة مسائية.

- كذلك كان التضخم فى بعض الدور على حساب الأقسام الداخلية. إذ اضطرت هذه الدور – نظرا لضيقها – إلى تحويل حجرات القسم الداخلى فيها إلى فصول دراسية. أو حجرات للتربية الفنية أو الموسيقية أو الرياضية أو للتدبير أو الخياطة. ٠إلخ. مع أن الأقسام الداخلية ذات أهمية قصوى بالنسبة لطلاب المعلمين والمعلمات.
- وظلت بعض الدور فى حاجة إلى استكمال الأدوات التى تساعد على تنفيذ مناهج التربية الرياضية. والتربية الزراعية. والتربية الموسيقية. وهى مواد عملية ذات أثر قوى فى إعداد الطالب. ونقصها يترتب عليه قصر اكتساب المهارات والخبرات المطلوبة بصورة منظمة دقيقة. مع توفير الوقت والجهد. وبعض الدور كانت فى حاجة إلى أجهزة الإذاعة المدرسية٠

سادسا – الطلاب. وفى هذا الشأن أشارت تقارير اللجان إلى ضعف المستوى التحصيلى لطلاب بعض الدور. محاول تفسيره:

- أن كثيرا من الطلاب الذين قبلوا بالدور لم يكونوا من العناصر الصالحة. فمنهم من قبل بمجموع كلى ضعيف فى الشهادة الإعدادية. ومنهم من قبل مع رسوبه فى مادة أو مادتين. ومنهم من التحق بالدور لا لرغبة حقيقية فى مهنة التدريس. ولكن عجزا عن اللحاق بالمدارس الثانوية العامة والفنية. أو رغبة فى اختصار الطريق إلى الوظيفة.
- هبوط المستوى الاقتصادى لكثير من الطلبة وعدم توافر المقومات المعيشية التى تهيئ لهم الانصراف إلى التحصيل والقدرة عليه. ثم إن كثيرا من هؤلاء الطلبة كانوا مغتربين بعيدين عن إشراف أسرهم عليهم ورعايتها لهم. مع أنهم فى هذه السن كانوا أحوج ما يكونون إلى الرعاية ودوام الإشراف. كما أن كثيرا منهم كانوا يضطرون إلى السفر اليومى ذهابا وإيابا من بلادهم إلى مقار الدور. أو إلى قطع هذه المسافة سيرا على الأقدام مما يرهقهم. ويضيع كثيرا من وقتهم وجهودهم ويؤثر فى مستواهم التحصيلى.
- عدم وجود أقسام داخلية فى بعض الدور تكفل الجو الملائم لإقبال الطلاب على التحصيل. كما أن الأقسام الداخلية فى بعض الدور كان ينقصها كثير من

الإمكانيات. وتتكدس فيها الأسرة. ولا تتوافر بها وسائل الإضاءة وأماكن المذاكرة.

سابعا – الشعبة الخاصة لتأهيل حملة الثانوية العامة للتدريس فى المرحلة الأولى.

فقد أنشئت هذه الشعبة لمواجهة العجز الذى كان منتظرا فى مدرسى التعليم الابتدائى فى عامى ٦٤/٦٥. ٦٥/٦٦ نتيجة تطبيق نظام السنوات الخمس فى دور المعلمين. وقد لوحظ على هذه الدور ما يلى:

- قررت للطلاب فى هذه الشعبة كتب دراسية معينة. ولكن مقرراتها من الكتب لم يتيسر صرفها بأعداد كافية. إذ لم يعمل حساب هؤلاء الطلاب عند تحديد الكميات المطلوب طبعها من الكتب الدراسية.
- ضجت جميع الدور التى زارتها اللجان بالشكوى من عدم صرف أية سلف مالية لهذه الشعبة سواء للنشاط أو المشروعات أو التربية الفنية. أو النشاط الرياضى والاجتماعى.٠إلخ. هذا إلى جانب أنه كان نوعا من عدم تكافوء الفرص بين طلاب الدار الواحدة يؤدى إلى تعطيل جوانب النشاط التعليمى والتربوى مع أهميته فى إعداد هؤلاء الطلاب إعدادا مهنيا سليما.
- طلاب الشعبة الخاصة فى أكثر الدور كانوا محرومين من ممارسة ألوان النشاط الرياضى والاجتماعى التى يمارسها طلبة الدور، ومنها اتحادات الطلاب. وكانوا منعزلين عن الحياة الاجتماعية فيها.
- إذا كان طلاب الدور تصرف لهم وجبة غذائية تعينهم على الاستمرار فى الدراسة حتى نهاية اليوم المدرسى. إلا أن طلاب الشعبة كانوا محرومين منها " لعدم وصول اعتماد مالى خاص بها " !!
- كان من نتائج تضخم عدد الفصول ببعض الدور. تعذر جعل الدراسة بفصول الشعبة الخاصة صباحية لعدم توافر أماكن لها مما اضطر الدور أن تجعل الدراسة بها فى فترة مسائية. تبدأ فى نحو الساعة الثالثة مساء وتنتهى فى نحو الساعة الثامنة مساء أو التاسعة أحيانا. مما أدى إلى أن يكون القائمون بالتدريس فى الفترة المسائية مرهقين لأنهم كانوا يؤدون دروسهم بعد عملهم اليومى المعتاد٠ ومما لا شك فيه أن هذا الإرهاق كان يؤثر بالسلب على مستوى أداء العملية التعليمية. وفضلا عن ذلك. انعدام الفرصة لممارسة أى نشاط.ومالا يقل عن ذلك أهمية أن كثرة من طلاب الشعبة كانوا يأتون من

بلدان بعيدة. ومن ثم كانوا يجدون مشقة كبيرة فى العودة مساء. وخاصة فى أيام الشتاء.

تصور للتطوير:

وفى الفترة من ٣-٩ من فبراير عام ١٩٦٧ عقد " المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وإعداد المعلمين بكلية التربية بجامعة عين شمس. ضمن حركة كبيرة متعددة المجالات والأطراف لتطوير التعليم العالى والجامعى. وكانت قضية إعداد معلم المرحلة الأولى فى مقدمة القضايا التى حظيت بنقاش واسع.

وقد ظهر فى هذه المناقشات اتجاهان (التقرير. ص ١٤):

أولهما. وكان اتجاه أغلبية الأعضاء رأى أن يبدأ إعداد معلم المرحلة الأولى بعد الثانوية العامة. وفى إطار الجامعة لمدة عامين على الأقل كخطوة مبدئية تزاد فيما بعد إلى ثلاث سنوات بحيث يتقارب مستوى الإعداد بين معلم المرحلة الأولى وبين أقرانه فى المستويات الأخرى من التعليم.

أما الاتجاه الثانى. وكان اتجاه بعض رجال وزارة التربية والتعليم ورأى أن يكون هذا الإعداد فى دور المعلمين والمعلمات العامة بوضعها الذى كان قائما. أى خمس سنوات بعد الشهادة الإعدادية.

وعند مناقشة كل من الاتجاهين اتفقت الكلمة على ضرورة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية وإعداده فى إطار الجامعة بعد المرحلة الثانوية على أن تتخذ الخطوات العملية لتحقيق ذلك فى أقصر مدة ممكنة.

وقد رأى بعض الأعضاء أن يبدأ التنفيذ العملى بخطوة مرحلية يتم فيها:

١- الارتقاء بمستوى معلم دور المعلمين عن طريق اختياره من الحاصلين على الدبلوم الخاصة فى التربية على الأقل.

٢- النهوض بمستوى النظار والمشرفين على التعليم الابتدائى عن طريق دراسات تربوية منظمة لمدة لا تقل عن سنة تؤهلهم للقيام بوظائفهم.

٣- تجريب النظام الجديد فى حدود ضيقة ومتابعة نتائجه فى بعض المدارس الابتدائية تمهيدا لتعميمه فى المستقبل.

ورأى بعض الأعضاء من ناحية أخرى أن الاتفاق على الصورة المرجوة وسلامة الأسس التى تقوم عليها كانا كافيان للشروع الناجز فى التنفيذ.

واقترحوا الإجراءات التالية (المرجع السابق. ص ١٥):

١- يتم الأخذ بالنظام المقترح فى مدة أقصاها خمس سنوات. على أن يشرع ابتداء من العام ١٩٦٨/٦٧ بتصفية الثلاث سنوات الأولى من دور المعلمين والمعلمات تباعا وتحول هذه الصفوف لحساب التعليم الاثنوى (على أساس النسبة التى قررتها اللجنة الوزارية للقوى العاملة لدور المعلمين والمعلمات وهى ٥% من خريجى المدارس الإعدادية.

٢- تبدأ الجامعات فى قبول الأعداد اللازمة للتعليم فى المرحلة الأولى ابتداء من العام الرابع. على أن يكون ذلك وفق تخطيط يوضع بالاتفاق مع وزارة التربية والتعليم. كذلك تتفق الجامعة مع وزارة التربية والتعليم على اختيار بعض دور المعلمين والمعلمات والإبقاء عليها (نظام السنتين بعد الثانوية العامة) فى المناطق النائية. على أن تعبأ لها أحسن العناصر وتمد الجامعة إشرافها عليها لكى تكون نواة لكليات صغرى فى تلك البلاد.

٣- تشترك وزارة التربية والتعليم مع الجامعة فى وضع برامج فى إعداد معلمى المرحلة الأولى وتوجيهها بما يجعلها وثيقة الصلة بمشكلات التعليم الابتدائى

٤- تقوم الجامعة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم لتقديم برامج تجديدية وتدريبية للمعلمين القائمين بالتعليم فى المدارس الابتدائية وذلك لرفع كفايتهم بما يوصلهم إلى المستوى العلمى والمهنى لزملائهم الجدد.

٥- تقوم الجامعة بالاشتراك مع الوزارة بتقديم برامج دراسية للنظار والمشرفين وغيرهم للمرشحين للوظائف العليا فى التعليم الابتدائى لاستكمال تعليمهم والنهوض بمستوى كفايتهم العلمية والمهنية.

٦- نظرا للطبيعة الخاصة للتربية الفنية والموسيقية والرياضة والتدبير المنزلى وأهميتها فى المرحلة الأولى يتم إعداد معلمى هذه التخصصات داخل إطار الجامعة على نفس الأسس المقترحة لإعداد غيرهم من معلمى المرحلة الأولى على أن يعاد النظر فى مناهج التعليم الثانوى وتنظيمه بما يخدم هذا الغرض.

٧- يشكل المجلس الأعلى للجامعات بالاتفاق مع وزارة التربية لجنة من المختصين بإعداد المعلم فى الجامعة ومن ممثلين من وزارة التربية لبحث كيفية تنفيذ هذه المقترحات ووضع البرامج اللازمة لإعداد المعلم ونموه

المهنى واختيار المعاهد التى يتفق على الإبقاء عليـــها وتعبئـــة العنـــاصر البشرية اللازمة لها.

وللأسف. على الرغم من أن الفترة التى اقتضتها المناقشات كانت فـــترة وافيـــة. وعلى الرغم من هذه المقترحات الطيبة. غلا أن شيئا منها لم يؤخذ به. دون أن نـــدرى السبب. هل كان هو هزيمة ٦٧ ؟ المفروض أنها كان يجب أن تستنهض الهمم لمزيـــد من التطوير والنهوض. هل كان لما حدث من تغيير وزارى عقب الهزيمة فجاء وزيـــر تربية آخر له رأى مختلف؟ !

وفى عام ١٩٦٩. صدر القرار الوزارى رقم ٦٥ فى شأن تنظيـــم دور المعلميـــن والمعلمات الذى حدد أهداف هذه الدور فى المادة الأولى منه فى أنـــها "تعـــد طلابـــها ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية وتزودهم من خلال إعدادهم بـــالخبرات والمـــهارات اللازمة لهم كمدرسى فصول للصفوف الأربعة الأولى. ومدرسى مواد للصفين الخامس والسادس فى هذه المرحلة.

وكان قد صدر القرار الوزارى رقم ٤٧ لسنة ١٩٦٨ يجـــيز للنظـــار والنـــاظرات والمعلمين والمعلمات فى المرحلة الابتدائية من غير المؤهلين علميا وتربويا التقدم مـــن الخارج لامتحانات النقل للشعبة العامة بدور المعلمين والمعلمات العامة ثـــم لامتحـــان الدبلوم إذا توافرت فيهم الشروط الآتية:

١-أن يكونوا من حملة الشهادة الإعدادية العامة أو الشهادة الإعدادية الأزهريـــة أو من حملة شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما فى مستواها.

٢-أن يكونوا من المشتغلين فعلا بالنظارة أو التدريـــس فـــى المـــدارس الابتدائيـــة الرسمية أو الخاصة.

٣-أن يكون قد مضى عليهم فى العمل مدة لا تقل عن عامين دراسيين.

٤-ألا تقل تقاريرهم السنوية فى العامين الأخيرين عن جيد.

معلم المرحلة الثانية

وتشمل كلا من التعليم الإعدادى والتعليم الثانوى.كما تشمل أنواع التعليم المختلفـــة من عام إلى فنى.

معلم التعليم العام:

وعند قيام الثورة كان هناك معهد التربية العالى للمعلمين بالقاهرة الذى أنشئ عام ١٩٢٩ ليستقبل بعض خرجى الجامعات ليعدهم – لمدة عام – كى يكونوا معلمين فى المرحلة الثانية. وكان المعهد قد ضم إلى جامعة عين شمس عند ظهورها. عام ١٩٥٠

ويشير دليل المعهد عام ١٩٥٤ إلى أنه كان يضم الأقسام التالية:

١- قسم الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية. وكان يشرف عليه الدكتور عبد العزيز السيد.

٢- قسم المناهج وطرق التدريس. وأشرف عليه الدكتور صلاح الدين قطب.

٣- قسم علم النفس التعليمى. وأشرف عليه الدكتور عبد العزيز القوصى.

٤- قسم التعليم فى مصر والتنظيم المدرسى. وأشرف عليه الدكتور أبو الفتوح رضوان.

٥- قسم الطفولة والمراهقة. وأشرف عليه الدكتور مصطفى فهمى.

٦- قسم تاريخ التربية والتربية المقارنة. وأشرف عليه الدكتور صالح عبد العزيز.

٧- قسم الصحة النفسية. وأشرف عليه الدكتور إسحق رمزى.

ومنذ ضم المعهد إلى جامعة (إبراهيم باشا) – عين شمس. إلى انضمامه ككلية تربية مع كلية المعلمين سنة ١٩٧٠. وهو يمنح الدبلومات والدرجات العلمية التالية:

١- الدبلوم العامة. ومدة الدراسة به سنة واحدة. ويلتحق به خريجو الجامعات المصرية وفق الشروط التى يضعها المعهد.

٢- الدبلوم الخاصة. ويقبل به خريجو معهدى التربية بجامعة إبراهيم بالقاهرة والإسكندرية (قبل إلغائه). ومدة الدراسة لهؤلاء الطلبة سنة واحدة.

٣- درجة الماجستير. ويشترط للقبول بها أن يكون الطلبة حاصلين على الدبلوم الخاصة فى التربية بتقدير جيد على الأقل. ومدة الدراسة سنة واحدة.

٤- درجة الدكتوراه. ويشترط للقيد بها الحصول على درجة الماجستير فى التربية بتقدير جيد على الأقل.

وكانت المقررات التى تدرس فى الدبلوم العامة (دليل المعهد ١٩٥٤) هى: أصول التربية – التربية ومشكلات المجتمع – تاريخ التعليم فى مصر فى العصر الحديث – نظام التعليم فى مصر – تاريخ التربية – الأسس العامة للمناهج – طرق التدريس (تتنوع وفقا للمواد التى تعلم بالتعليم العام) – علم النفس (سيكلوجية التعلم) – سيكلوجية الفروق الفردية والتحصيل المدرسى – علم نفس الطفولة والمراهقة – علم النفس

الاجتماعى - الصحة النفسية - الصحة المدرسية - التربية البدنية - المواد العملية المعينة على التعليم - التربية العملية.

وفى دليل (٥٨/٥٧) كانت المقررات التى تدرس بالدبلوم الخاصة هى:

أولا - ١- الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية.

٢- علم النفس التعليمى.

ثانيا - أحد المقررات الآتية:

١- المناهج.

٢- الإدارة المدرسية.

٣- تاريخ التربية والتربية المقارنة.

ثالثا - أحد المقررات الآتية:

١- علم نفس الطفولة والمراهقة.

٢- الصحة النفسية وعلم نفس الشواذ.

٣- الاختبارات والمقاييس.

وعند صدور قانون تنظيم الجامعات ٣٤٥ لسنة ١٩٥٦ أصبح اسم المعهد " كلية التربية ". وهو الاسم الذى استمر إلى اليوم. مع السماح لها بمنح درجات عليا (دبلوم خاص وماجستير ودكتوراه).

ويشير دليل الكلية (١٩٥٨/٥٧) إلى أن رسالتها تلخصت فى الأهداف التالية:

١- أن تعد خريجى الجامعات المصرية ومن فى مستواهم لمهنة التعليم.

٢- أن تكون مركزا للبحث العلمى فى مسائل التربية وعلم النفس التعليمى.

٣- أن تعمل على نشر الآراء الحديثة فى التربية بين المهتمين بشئون التعليم.

٤- أن تتعاون مع وزارة التربية فى ميادين التدريب والإعداد للوظائف الفنية العليا.

وكانت أقسام الكلية قد استقرت على خمسة. هى التى استمرت إلى ما شاء الله بعد ذلك. هذه الأقسام وفقا لدليل الكلية السابق:

١- قسم المناهج. واشرف عليه الدكتور يوسف صلاح الدين قطب.

٢- قسم أصول التربية واشرف عليه الدكتور أبو الفتوح رضوان.

٣- قسم التربية المقارنة. وأشرف عليه (بالنيابة) الدكتور سلامة إبراهيم حماد.

٤- قسم علم النفس التعليمى. وأشرف عليه (بالنيابة) الدكتور أحمد زكى صالح.

٥- قسم الصحة النفسية. واشرف عليه الدكتور مصطفى فهمى.

وفى دليل الكلية ١٩٦٣. ظلت الأقسام الخمسة كما هى برؤسائها ما عدا قسم التربية المقارنة الذى أصبح رئيسه هو الدكتور محمد قدرى لطفى. علما بأنه فى الدليل السابق كان مصنفا فى قسم المناهج أستاذا مساعدا للمناهج وطرق تدريس اللغة العربية !

ولابد من التنويه بوجود (العيادة النفسية) التى كانت ملحقة بقسم الصحة النفسية. وكانت قد أنشئت عام ١٩٣٤. ومن أهم الوظائف التى أنيطت بهذه العيادة:

١- تقديم خدمات لإرشاد وتوجيه تلاميذ المدارس الذين يعانون تأخرا دراسيا من النوع الذى لا يمكن للمدرس العادى علاجه.

٢- تشخيص حالات عيوب النطق واضطرابات الكلام وعلاجها.

٣- المساهمة فى دراسة بعض حالات الأطفال المنحرفين الذين تقوم بتحويلهم مكاتب الأحداث والمدارس.

٤- تخفيف حالات التوتر النفسى عند المراهقين والطلاب. عن طريق مساعدتهم على حل مشكلاتهم.

٥- القيام ببحوث تجريبية فى جميع النواحى السالفة الذكر. وذلك بتمصير بعض اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية.وتعديلها بحيث تتلاءم مع البيئة المصرية.

٦- تدريب فئة من طلاب الدراسات العليا بالكلية والأخصائيين الاجتماعيين على القيام بالمساعدة فى العمل بالعيادات.

٧- المساهمة فى حل المشكلات النفسية والاجتماعية للآباء والأمهات فى بعض الحالات التى يتبين للعيادة فيها أن مصدر المشكلة يعود إليهم.

وقد وافق مجلس جامعة عين شمس بجلسته المنعقدة فى ١٩٥٧/٧/٣٠ على أن تمنح كلية التربية شهادة منها للناجحين فى برامج التأهيل للوظائف الفنية العليا (شعبة الإدارة المدرسية. وشعبة الإشراف الفنى. وشعبة الإرشاد النفسى) يبين بها الشعبة التى تابع فيها الطالب دراسته والتقدير العام الذى حصل عليه.

كذلك وافق مجلس جامعة عين شمس بجلسته المنعقدة فى ١٩٥٨/٤/٣٠ المستمرة إلى ١٩٥٨/٥/٧ على أن تمنح كلية التربية الناجحين فى دراسات التأهيل التربوية للمدرسين شهادة تثبت متابعتهم للدراسة واجتيازهم للامتحان. مع ذكر تقدير النجاح. علما بأن هؤلاء المدرسين يكونون من الحاصلين على مؤهلات جامعية (دليل الكلية. ١٩٦٧).

وتمكينا للمدرسين من الالتحاق بهذه الدراسة فقد جعلت مسائية من أكتوبر إلى نهاية أبريل من كل عام.ويكون امتحانهم فى شهر سبتمبر.

ويسرت الكلية لمن يقومون بالتدريس فى الأقاليم الالتحاق بهذه الدراسات وذلك عن طريق تدريس البرنامج نفسه فى فترتين صيفيتين متتاليتين. تعقد كل منهما خلال شهرى يوليو وأغسطس. ويؤدون امتحانا فى شهر سبتمبر مع الفئة التى درست دراسة مسائية.

وضمت كلية التربية جامعة عين شمس معملا لعلم النفس التعليمى. كانت له وظائف ثلاث:

أولا – تدريب طلاب الدبلوم العامة والخاصة على بعض المفاهيم العلمية فى علم النفس، وذلك بالدراسة التجريبية للوظائف الحسية والتعلم والتفكير والإدراك. وغيرها من العمليات السيكولوجية.

ثانيا – تدريب الطلاب على تصميم وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وخاصة ما يتعلق بالقدرات والمهارات والتحصيل والجوانب المزاجية والانفعالية.

ثالثا – البحوث التجريبية فى علم النفس التربوى والقياس النفسى والتربوى.

ووفقا لدليل الكلية (١٩٦٨/٦٧) كانت المقررات التى تدرس لطلاب الدبلوم العامة هى:

أصول التربية. التربية والمجتمع العربى.تاريخ التربية.تاريخ التعليم فى مصر. نظام التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة والبلاد العربية.الأسس العامة للمناهج والوسائل التعليمية.طرق تدريس إحدى المواد.علم النفس التعليمى (سيكلوجية التعلم – القدرات العقلية).الصحة النفسية (سيكلوجية الفرد والمجتمع والتربية الصحية)٠سيكلوجية النمو (سيكلوجية الطفولة – سيكلوجية المراهقة).التربية الرياضية

أما مقررات الدبلوم الخاصة فقد أصبحت كما يلى وفقا للدليل ٦٨/٦٧:

أولا – ١-الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية. ٢ -علم النفس التعليمى. ٣- المدرسة الابتدائية.

وكان هذا المقرر على أساس أن الحاصل على الدبلوم الخاصة يكون مؤهلا أكثر من غيره لتدريس المواد التربوية فى دور المعلمين والمعلمات.

ثانيا – أحد المقررات التالية:

المناهج وطرق تدريس إحدى المواد.الإدارة المدرسية. تاريخ التربية.التربية المقارنة

ثالثا – أحد المقررات الآتية: علم نفس الطفولة والمراهقة.الصحة النفسية وعلم نفس الشواذ.الاختبارات النفسية.المقاييس النفسية والتربوية.

ولما ضمت كلية المعلمين إلى جامعة عين شمس. ولم تكن بها دراسات عليا. استحدثت كلية التربية ما سمى " بالسنة التكميلية " يتقدم إليها خرجو المعلمين والأقسام التربوية بكلية البنات. حتى يمكن لهم الالتحاق بالدبلوم الخاصة ويواصلوا الدراسات العليا التربوية والنفسية.وكان طلاب السنة التكميلية يدرسون مقررين هما:

تمهين المادة – العلاقة بين المادة ومشكلات التربية.

وفى نهاية عام ١٩٧٠ ضمت كلية التربية مع كلية المعلمين بموجب القرار الجمهورى رقم ١٨٠٣ لسنة ١٩٧٠. ونصت المادية الثانية منه على: تضم كليتا التربية والمعلمين التابعتين لجامعة عين شمس فى كلية واحدة تسمى كلية التربية ".

وأصبحت الكلية تضم الأقسام التالية وفقا دليل ١٩٧١:

أولا – الأقسام التربوية: قسم أصول التربية – قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – قسم الصحة النفسية – قسم علم النفس التعليمى – قسم المناهج وطرق التدريس.

ثانيا – الأقسام العلمية: قسم التاريخ الطبيعى – قسم الرياضيات – قسم الطبيعة والكيمياء – قسم اللغات الأجنبية – قسم المواد الاجتماعية.

واستمرت مقررات الدبلوم العامة كما هى ما عدا تغيير اسم مقرر نظام التعليم ليصبح (التربية المقارنة).

كما استمرت مقررات الدبلوم الخاصة أيضا كما هى.

وكان للمعهد العلى للمعلمين فرع فى الإسكندرية أنشئ عام ١٩٤٥. كنتيجة طبيعية لوجود جامعة بالإسكندرية. وقد يرغب بعض خريجيها بالاشتغال بمهنة التدريس. وقد أنشئ فى البداية كقسم للتربية فى كلية الآداب. لكن رغبة القبانى أن يكون المعهد تابعا لوزارة المعارف جعلته يرسل الدكتور القوصى إلى الإسكندرية ليقنع الدكتور عبد الحميد العبادى. الذى كان عميدا للآداب. وتم ذلك بالفعل (عوض توفيق: سياسات إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية. ص ٢٨٦). ثم استقل هذا الفرع وأصبح معهدا مستقلا فى سنة ١٩٤٧ (دليل معهد التربية للمعلمين. ١٩٥٤). واستمر المعهد قائما إلى أن تمت تصفيته بموجب القرار الوزارى رقم ٨٠١ الصادر فى ١٩٥٨/٨/٣٠.

ويروى عوض توفيق. بناء على مقابلة مع الدكتور إبراهيم حافظ. ومحمد خيرى حربى اللذين كانا من أساتذة المعهد. قصة مؤسفة تبين أسباب الإغلاق. وهى فى

مجموعها أسباب شخصية وإن تزيت بزى علمى فى الظاهر. مثل كثير من أمور التعليم فى مصر.

فقد كانت هناك مدرسة نموذجية بجوار المعهد يريد أن يشرف على كل ما يتصل بها شأنه فى ذلك شأن معهد القاهرة مع المدارس النموذجية. لكن مدير المنطقة التعليمية بالإسكندرية فى ذلك الوقت " السيد روحه " لم يرد ذلك. فاستغل خلافات كانت قائمة بين بعض أساتذة المعهد مثل د٠محمد على العريان ود٠ سعد جلال وبين عميده وهو صالح عبد العزيز.

رتبت زيارة لكمال الدين حسين فى أغسطس من عام ١٩٥٨ للإسكندرية. وبصفة خاصة للمعهد. وقيل أن بعض الأعضاء تحدثوا بطريقة هجومية. وخاصة محمد على العريان. مع كمال الدين حسين. عندما أثيرت قضايا حول الأوضاع السياسية والثقافية والتعليمية والديموقراطية. واستغل السيد روحه الموقف لتكون النتيجة صدور قرار بإغلاق المعهد (عوض توفيق. المرجع السابق. ص ٢٨٨).

وكان المعهد العالى للمعلمين للبنين فقط. ويقابله معهد آخر للبنات. أنشئ عام ١٩٣٤ لإعداد معلمات لمراحل التعليم العام. ثم ضم المعهد إلى جامعة عين شمس عام ١٩٥٠. ثم أصبح كلية للبنات عام ١٩٥٦. تمنح درجات علمية فى العلوم والآداب. بالإضافة إلى الدرجات التربوية. ودرجة البكالوريوس فى الاقتصاد المنزلى .

وبصدور اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات عام ١٩٥٩ تقررت الدراسات العليا لدرجتى الماجستير والدكتوراه فى جميع الدراسات القائمة بالكلية. كما تطورت المقررات الدراسية فأصبحت مناظرة للمقررات التى تدرس فى كليات الآداب والعلوم والتربية مع اختلافات طفيفة مميزة لطابع الكلية.

وابتداء من عام ١٩٦٠/٥٩ بدأت الكلية تخرج نوعين من الخريجات: نوع من القسم العام حاصلات على ليسانس الآداب أو بكالوريوس العلوم أو بكالوريوس الاقتصاد المنزلى. والنوع الآخر من الأقسام التربوية. حاصلات على بكالوريوس العلوم والتربية أو ليسانس الآداب والتربية (فتحية سليمان. صحيفة التربية. نوفمبر ١٩٦٨).

وإذا كانت كلية التربية تستقبل طلابها من خريجى الجامعات. فقد ظهرت الحاجة إلى كلية أخرى تستقبل طلابها من خريجى التعليم الثانوى ليدرسوا- مدة أربع سنوات - بها المواد التى يرغبون التخصص فى تدريسها بعد تخرجهم. بالإضافة إلى العلوم التربوية والنفسية. وهى الوظيفة التى كانت تقوم بها " مدرسة المعلمين العليا " قبل تصفيتها بدءا من عام ١٩٢٩.

من هنا فقد صدر القرار الوزارى رقم ١٠٨٥٨ بتاريخ ١٩٥٢/٩/١٥ بإنشاء ما سمى ب" **كلية المعلمين** ".

وكان فتح هذه الكلية. استجابة لدواعى منها (سعيد جميل سليمان. ص ٦٤):

- الزيادة الكبيرة فى عدد طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة وبخاصة فى الفترة التى سبقت قيام الثورة مباشرة. بفعل تقرير مجانية هذا التعليم عام ١٩٥٠. والحاجة إلى أعداد من المعلمين تتمشى مع الزيادة المضطردة فى عدد الفصول والمدارس.
- الرغبة فى الإسراع فى تخريج الأعداد الكافية من المعلمين دون الحاجة إلى الاعتماد الكلى على خريجى أقسام العلوم والرياضيات عن العمل بالتدريس.
- الرغبة فى تخريج أعداد أكبر من المعلمين بتكلفة أقل تتمشى مع ظروف البلاد فى فترة التنمية.

وتشجيعا لخريجى مدارس (معاهد) المعلمين الخاصة المتميزين لمواصلة دراساتهم. حدد القرار الوزارى رقم ٤٤٠ فى ١٩٥٧/٦/١٥ قبولهم بكلية المعلمين بالشروط الآتية:

١- أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية "القسم الخاص" أو شهادة الدراسة الثانوية العامة.

٢- أن يكون حاصلا على ٧٠% على الأقل من المجموع الكلى للدرجات فى امتحان دبلوم مدارس المعلمين الخاصة.

٣- أن يجتاز بنجاح الامتحان الذى يعقد للراغبين فى الالتحاق بالسنة الثالثة بكلية المعلمين طبقا للنظام الذى تضعه الوزارة لهذا الامتحان.

٤- ألا تزيد سن الطالب عن ٢٥ سنة ميلادية عند بدء العام الدراسى.

ولأن الإقبال على كلية المعلمين كان ضعيفا إلا من أصحاب المجموع القليل من خريجى المدرسة الثانوية. نصت اللائحة الأساسية للكلية الصادرة فى مايو ١٩٥٨ على تقرير مكافآت طيبة للمتفوقين تصل إلى ١٢٠ جنيها سنويا. وإعفاء الطلاب الحاصلين على مجموع ٧٥% من مجموع الدرجات فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ومعادلاتها. أو فى امتحان النقل بالكلية، من النفقات والرسوم المختلفة كما جاء بالقرار الوزارى رقم ٤٣٩ فى ١٩٥٧/٦/١٥

وفى ضوء الأسس التى تقوم عليها عملية إعداد المعلم فى كلية المعلمين. حدد المؤتمر الذى عقدته الكلية عام ١٩٥٩ تكوين المعلم:

١-الواعى بأهداف المجتمع العربى ومشكلاته والقادر على أخذ دور إيجابى تجاهها.
٢- المتمكن فى المادة العلمية. والقادر على توجيهها بحيث تسهم فى تحقيق الأهداف القومية. وفى تحقيق أهداف التعليمين الإعدادى والثانوى.
٣- الواعى بالتطور التربوى فى العالم. والقادر على الاستفادة منه فى عمله.
٤- القادر على التطور بأساليبه ومفاهيمه وفلسفته مع تطور المجتمع.
٥- القادر على أخذ دور قيادى بالنسبة للبيئة التى يعيش فيها.
٦- القادر على متابعة البحث العلمى الذى يفيد المجتمع الذى يعيش فيه.
٧- القادر على متابعة التطور الفكرى فى العالم. والاستفادة من الثقافات المختلفة فى ضوء ظروفنا الخاصة (رشدى لبيب. المرجع السابق).

وكانت الكلية منذ نشأتها تابعة لوزارة التربية والتعليم. وعندما أنشئت وزارة التعليم العالى فى عام ١٩٦١ أصبحت الكلية تابعة لها.

وسعيا لتطوير خطط الدراسة بكليات المعلمين اجتمعت لجنة من عمداء كليات المعلمين فى القاهرة. وأسيوط. والمنيا. مع بعض المسئولين فى الوزارة. ووضعت أسسا للتطوير يمكن تلخيصها فيما يلى (وزارة التعليم العالى. مذكرة بشأن تطوير خطط الدراسة والمناهج فى كليات المعلمين):

أولا – كون كليات المعلمين والمعلمات معاهد عالية. فينبغى أن تقدم لطلابها كل فى تخصصه. قدرا يتفق عليه من الدراسة التخصصية التى تعادل مستوى معينا فى كليات الجامعة وتحقق أساسا شرط كون المعلم كوفئا فى مادته.

ثانيا – كون كليات المعلمين والمعلمات معاهد تربوية. فينبغى أن تقدم لطلابها قدرا يتفق عليه من الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية التى تقابل ما يدرس فى كلية التربية بجامعة عين شمس لطلبة الدبلوم العامة.

ثالثا – كون كليات المعلمين والمعلمات معاهد تخرج معمين للمرحلتين الإعدادية والثانوية فينبغى أن تقدم لطلابها اتساعا فى المعلومات والمهارات التعليمية يضيفونه إلى تخصصاتهم فيسدون به مطالب هذه المرحلة.

رابعا – كون كليات المعلمين معاهد تضم طلابا ينبغى تزويدهم بالمعارف والمفاهيم والقيم والمهارات التى تجعلهم مواطنين صالحين بجانب كونهم معلمين صالحين.

وعندما صدرت اللائحة الداخلية لكليات المعلمين والمعلمات بالقرار الوزارى رقم ٣٦ بتاريخ ١٩٦١/٤/٩. نص فى مادته الأولى على أن الدراسة بهذه الكليات تهدف إلى:

- إعداد مدرسين وقادة ليضطلعوا بالتدريس فى المدارس الإعدادية والثانوية.
- أن تكون مراكز للبحوث التربوية والتعليمية وتطبيق الأساليب الحديثة فى التربية وطرق التدريس.
- أن تكون مراكز لدراسات عليا تؤهل المتخرجين فيها للتخصص بعد الحصول على البكالوريوس أو الليسانس فى فروع المواد المختلفة.
- أن تكون مراكز لتدريب وتأهيل المدرسين فى الخدمة.

والمتأمل فى هذه الأهداف يجد أنها تكاد تماثل أهداف كلية التربية. مع الاختلاف البين فى مستوى أعضاء هيئة التدريس بكل منهما. ومن هنا نجد الهدف الثالث بعيدا عن واقع هذه الكليات. حيث لم يكن بها دراسات عليا. والأدهى والأمر أن يجئ النص عاما " فى فروع المواد المختلفة " أى يشمل مواد التخصص. وهو الأمر الذى لم يحدث وما كان بالإمكان أن يحدث فى ذلك الوقت !

وقد حددت اللائحة عددا من المواد التى يدرسها جميع الطلاب فى كل الشعب. وهى: لغة إنجليزية وترجمة - ثقافة أساسية - علم النفس - أصول التربية - الصحة المدرسية - تاريخ التربية وفلسفتها - طرق خاصة ودروس نقد - تربية عملية - تربية رياضية - تربية فنية - تربية عسكرية - المجتمع العربى.

وكانت وزارة التعليم العالى قد شكلت عدة لجنة كل منها خاص بقطاع معين من الدراسات الجامعية والعالية. ومن هذه اللجان لجنة " الدراسات الإنسانية والاجتماعية " التى استهدفت إجراء دراسة عامة عن الكليات والمعاهد التى تخرج العاملين فى ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية من حيث كفاية الهيكل التعليمى القائم فى مراحله المختلفة لمواجهة احتياجات البلاد من الخريجين.

وقد عقدت اللجنة عدة اجتماعات وناقشت فيها عددا من القضايا الأساسية. نذكر منها (تقرير لجنة الدراسات الإنسانية والاجتماعية. ١٩٦٣. ص١):

أولا - كيان المعاهد الحالية من حيث أنواعها وتخصصاتها ونظام القبول فيها. وكذلك من حيث إمكانياتها وقدرتها على مواجهة احتياجات البلاد أو من حيث تكامل العدد بينها أو وجود ازدواج بين بعضها والبعض الآخر.

ثانيا - مجالات العمل أمام خريجى الكليات والمعاهد ذات الصبغة الإنسانية والاجتماعية وذلك أمام خريجى مراكز التدريب ومعاهده بالنسبة للحاصلين على الثانوية العامة " قسم أدبى ". وهذه المجالات بعضها مفتوح يتنافس عليه الخريجون من مختلف الكليات. وبعضها مغلق يتصل بمهنة من المهن لا تصلح لخريجى كليات أو معاهد بذاتها.

ثالثا – استعراض كمى للأعداد المتكاثرة من الخريجين ومحاولة دفع معدلات لمقابلة العرض والطلب فى ضوء إمكانات المعاهد واحتياجات البلاد.

رابعا – دراسة للكيف من حيث وفاء البرامج الدراسية فى مختلف المعاهد بتخريج النوع المطلوب من الخريجين وتحقيق المستوى المناسب من الدراسة وما يتصل بهذا كله من اقتراحات فى شأن طبيعة بعض المعاهد وتطوير الدراسة فيها.

أما لجنة العلوم الأساسية. فقد كان من اللجان التى شكلتها لجنة خاصة بمعلمى العلوم والرياضة. وقد سجل تقرير اللجنة (١٩٦٣. ص ١٦) ملاحظاته فيما يلى:

١- أنه على الرغم من أن المستوى العلمى لخريجى كليات المعلمين يعد مستوى جيدا فى الوقت الحاضر (١٩٦٣) إلا أنه ليس هناك ما يضمن حدا أدنى لجودة هذا المستوى ما دام الإعداد يتم خارج نطاق الجامعات. فقد كان المعروف أن كليات المعلمين القائمة من المعاهد العليا. وأن لائحتها لم تكن تشترط نفس المستويات العلمية لأعضاء هيئة التدريس التى تشترطها لائحة الجامعات المصرية. وإذا كان هناك عدد متوافر فى ذلك الوقت من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات المعلمين الذين تنطبق عليهم شروط التوظف فى الكليات الجامعية إلا أنه لم يكن هناك ضمان لوجود هذا المستوى فى جميع كليات المعلمين الأخرى أو حتى الاستمرار فى هذا المستوى فى الكليات التى توافرت فيها هذه المستويات.

٢- وبسبب انعزال كليات المعلمين عن الجامعات. فقد تكررت شكوى الطلاب من عدم تمكن من يرغب من الممتازين منهم من مواصلة الدراسات العليا فى العلوم الطبيعية والرياضية والبيولوجية لوجود بعض العقبات التى وقفت فى سبيلهم وساء داخل مصر أو خارجها. وقد درجت كليات العلوم فى مصر على السماح لمن يرغب من خريجى كليات المعلمين بالالتحاق بالفرقة الثالثة فى شعبة التخصص التى تخرج منها. بينما أن مثل هذا الطالب إذا كان حاصلا على درجة جامعية فقد كان يمكن أن يقيد لبعض الدبلومات أو الدرجات الأعلى مع اشتراط استكمال المقررات التى كانت الجامعة ترى وجوب نجاحه فيها قبل منح الدرجة الأعلى التى يقيد للحصول عليها كما كان يحدث أحيانا مع خريجات القسم التربوى بكلية البنات بجامعة عين شمس.

٣- لم يكن التخطيط لإعداد معلم العلوم فى ضوء احتياجات الجمهورية يتم بطريقة منشقة مع التخطيط لإعداد الأفراد العلميين. وبغض النظر عن دقة التنبوء باحتياجات مصر فى الخطة الخمسية الثانية. إلا أن الإحصائيات التى حصلت اللجنة عليها بينت بوضوح وجود فائض من الأفراد العلميين قدر ب ٦٦٢٢ حتى

عام ١٩٧٠. فى الوقت الذى وجد فيه عجز فى مدرسى العلوم بالمدارس الإعدادية والثانوية قدر بحوالى خمسة آلاف مدرس خلال نفس الفترة.

٤-كان من الملاحظ أيضا لدى اللجنة عزوف الكثيرين من الممتازين من خريجى كليات العلوم عن الاشتغال بمهنة التدريس نظرا للمشقة التى تكتنف هذه المهنة. مع ضآلة المرتبات والدرجات المالية المتاحة لهم وأنه إذا استمر افتقار مهنة التعليم إلى مدرسين ذوى عقليات ممتازة وشخصيات علمية قيادية فإن ذلك كان من شأنه أن يؤدى إلى هبوط المستوى العلمى لطلاب كليات العلوم. كما لوحظ بوجه عام أن إقبال الطلاب الممتازين على الالتحاق بالجامعة وعزوفهم عن الالتحاق بكليات المعلمين كان مرده ما للجامعة من إمكانيات وبريق من حيث مستقبلهم. هذا ولم يزد عدد من قبلوا هذا العام فى كليات المعلمين بالقاهرة ممن حصلوا على مجموع أكثر من ٦٠% عن عشرين طالبا فقط من ٥٤٠. فى حين أن أقل مجموع قبل فى كليات العلوم كان ٦٤%.

وقد استرعى نظر اللجنة أنه بالرغم من أن عدد خريجى كليات العلوم قد بلغ حوالى الألف فى يونيو ١٩٦٣ (٩٩٤خريجا) إلا أن عدد من تقدموا منهم للالتحاق بمهنة التدريس سواء عن طريق مسابقات وزارة التربية والتعليم أو الالتحاق بكلية التربية لم يتعد المائة.

وقد تضمن التقرير إحصاء يبين مؤهلات المدرسين الأوائل والمدرسين فى مادة العلوم بالمدارس الرسمية والمعانة فى كل مرحلة (عدا الابتدائى) فى ١٥/١١/١٩٦٢:

جدول رقم (٢٣)

المرحلة	عالية تربوية	عالية غير تربوية	متوسطة تربوية	أخرى	جملة
معلمين ومعلمات	٣٢٢	٢٣	-----	١	٣٤٦
ثانوى عام	١٣٠١	٣٢٦	٣	٥	١٦٣٥
ثانوى نسوى	٣٣	٨	١	١	٤٣
ثانوى فني	٤٢	٣٠	٤	--	٧٦
الجملة	١٦٩٨	٣٨٧	٨	٧	٢١٠٠
إعدادى عام	١٠٦	١١٠	١١٢٤	٦	١٢٤٦
إعدادى عملى	٣	١	١٤	---	١٨
إعدادى فنى	٨	١٠	٩٣	١٠	١٢١
جملة	١١٧	١٢١	١٢٣١	١٦	١٤٨٥

وإذا كان هذا قد ورد بالنسبة لنوعية معينة من المعلمين. فإن إحصاء آخر ورد في دراسة لمحمد محمود رضوان وقت أن كان نقيبا للمعلمين. ووكيلا لوزارة التربية للتعليم الابتدائي ودور المعلمين والمعلمات في مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي (ص ٢٩٩) خاصة بمختلف فئات المعلمين ومستوياتهم بالنسبة لعدد الذين أهلوا تربويا:

جدول رقم (٢٤)

المرحلة	عالية تربوية	عالية غير تربوية	متوسطة تربوية	أخرى	جملة
الابتدائية	٢٨٢	١٦١	٨٠١٠٨	١٢٣٥٨	٩٢٩٠٩
النسبة %	٣..	٢..	٨٦,١	١٣,٣	
الإعدادية	٧٣٠٧	٥٦٩١	٩٧٠٣	١٩٠٧	٢٤٦٠٨
النسبة %	٢٩,٧	٢٣,١	٣٩,٤	٨,٧	
الثانوية العامة	٩٥٥٨	٢١٨٧	٨١٢	٢٧٥	١٢٨٣٢
النسبة %	٧٤,٥	١,٣	٦,٣	٢,٢٠	

من أجل هذا اقترحت اللجنة ضم كليات المعلمين إلى الجامعة. مؤكدة أن هذا يمكن أن يحقق الأهداف التالية:

١- ضمان المستوى العلمي اللازم توافره في مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي حيث تتوافر في الجامعات إمكانيات الدراسة من معامل وأعضاء هيئة التدريس ومكتبات وغير ذلك من الرعاية العلمية مما قد لم يكن متوافرا للدارسة في ذلك الوقت خارج نطاق الجامعة.

٢- تمكين طلاب كليات المعلمين من الإفادة من إمكانيات الجامعة في الرعاية الاجتماعية من صحية ومالية وبصفة خاصة الإقامة في المدن الجامعية.

٣- تمكين طلاب كليات المعلمين من مواصلة الدراسات العليا سواء التي تتصل بالتخصص في التربية ومهنة التعليم أو التي تتصل بالتخصص في العلوم.

٤- تنسيق الأعداد التي تقبل في كليات العلوم والمعلمين بحيث يوجه الفائض في ناحية ليسد النقص في الناحية الأخرى.

وترافق هذا مع توصية تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة (١٩٦٦) بضم كليات المعلمين إلى الجامعة.

ومن هنا صدر فى عام ١٩٦٦ القرار الجمهورى رقم ٣١٢٣ بشأن إنشاء كليات للمعلمين بالجامعات المختلفة. وبموجبه ضمت كلية المعلمين إلى جامعة عين شمس.

وعلى الرغم من ضم كليات المعلمين إلى الجامعات. فإن شيئا من هذا الذى ذكرته لجنة العلوم الأساسية من فوائد وأهداف منتظرة لم يتحقق. فالكليات التى ضمت فى ذلك الوقت ضمت بإمكانياتها القائمة. وحتى الآن فإن من يريد من الخريجين أن يواصل دراساته العليا فى التخصص لابد أن يسلك الطريق الطويل السابق. قبل الانضمام إلى الجامعة. أى يبدأ من السنة الثالثة !!

وفى عام ١٩٧٠ صدر قرار جمهورى بضم كلية التربية وكلية المعلمين بجامعة عين شمس معا تحت مسمى " كلية التربية ". كما أشرنا. وهو الإسم الذى أطلق على جميع كليات المعلمين.

وكان ذلك حسما لصراع طويل بين نمطين لإعداد المعلم. أحدهما يسمونه " الإعداد التكاملى " والذى كانت تمثله كليات المعلمين. حيث تقبل طلابها من خريجى الثانوية العامة وتعدهم مدة أربع سنوات من خلال دراسة تجمع بين المواد التى سوف يقوم بتدريسها. والمواد التربوية والنفسية والثقافية. والنمط الآخر هو أن يتم الإعداد الأكاديمى فى مواد التخصص بإحدى كليات الجامعة. ثم يدرس المواد التربوية لمدة عام بعد التخرج فى كلية التربية.

وبعد التوحيد صارت كليات التربية تجمع بين النظامين معا.

وكانت وزارة التربية والتعليم قد أنشأت فى عام ١٩٥٧ **كلية لإعداد المعلمين بأسيوط**. وأخرى **لإعداد المعلمات بالمنيا**. فى مواد العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية. وظلت الكليتان تابعتين لوزارة التربية والتعليم حتى سنة ١٩٦١. حيث ضمتا لوزارة التعليم العالى.

وفى عام ١٩٦٦. وبموجب القرار الجمهورى. ضمتا لجامعة أسيوط فى كلية واحدة. وأصبح التعليم فيهما مختلطا. كما اقتصرت الدراسة بالمنيا على المواد الأدبية. بينما اقتصرت الدراسة بأسيوط على المواد العلمية.

كذلك **أنشئت كلية للمعلمين بجامعة الإسكندرية** عام ١٩٦٦

وبموجب القرار الجمهورى ١٠٨٨ لسنة ١٩٦٩. أنشئت كلية للمعلمين بطنطا. تابعة لجامعة الإسكندرية. وكلية أخرى بالمنصورة. تابعة لجامعة القاهرة. وذلك قبل إنشاء جامعتى طنطا وفقا للقانون رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٢.

وفى جلسة ٩/٢٠ الممتدة إلى ١٩٧٠/٩/٢٧. وافق المجلس الأعلى للجامعات على إنشاء كلية للمعلمين فى قنا تكون تابعة لجامعة أسيوط.

وأصبحت كل كلية من هذه الكليات. بدءا من عام ١٩٧٠ تسمى كلية التربية.

والمقررات التربوية تتشابه فى جميع كليات التربية على وجه التقريب.

وكان الأزهر قد عرف فى حوال عام ١٩٦٣ معهدا سمى بمعهد الإعداد والتوجيه. على غرار نظام المعهد العالى للمعلمين. لإعداد خريجى جامعة الأزهر للعمل بمهنة التدريس وكان يشرف عليه الدكتور أبو الفتوح رضوان. ولا يوجد للأسف من الوثائق ما يعزز هذا وأعتمد على الذاكرة وحدها. حيث كنت مع زميلى محمد نبيل نوفل. معيدين مع الدكتور أبو الفتوح.

وقد صدر قرار جمهورى رقم ٦٠٦ لسنة ١٩٦٤ بإنشاء كلية للتربية تابعة للأزهر. لكنها لم تبدأ العمل بالفعل إلا فى العام ١٩٧١/٧٠. على يد الدكتور محمد إبراهيم كاظم، تفردت عن باقى كليات التربية ببعض التخصصات. على رأسها التربية الإسلامية.

وقبل ظهور هذه الكليات. ومع محدودية معاهد وكليات إعداد المعلم للتعليم الثانوى. فى الوقت الذى كان التعليم الثانوى نفسه يتوسع وينتشر. واجهت وزارة التربية نقصا حادا فى معلمى هذه المرحلة مما اضطرها إلى تعيين الكثير من المعلمين غاضة النظر فى كثير من الأحيان عن المستوى العلمى المطلوب. حيث لم يكن كثير من هؤلاء المعلمين قد تخرج فى إحدى كليات أو معاهد إعداد المعلمين. بل إن البعض منهم كان مؤهله لا يتعدى شهادة الدراسة الثانوية. وكان أغلبهم يجهل أساليب التربية والتعليم (سعد جميل سليمان. ص ٥٧).

وكان من الطبيعى أن ينعكس هذا بدوره على مستوى طلبة المدارس الثانوية العامة وخريجيها. وقد أكد هذا تقرير " لجنة المناهج " بمؤتمر التعليم الثانوى سنة ١٩٥٥ حيث أشار إلى ما أدى إليه التوسع فى التعليم الثانوى خلال السنوات السابقة من استخدام كثير من المعلمين الذين لم يعدوا الإعداد الفنى. وبذلك توقفت مهمتهم عند تدريس المواد فقط. أما الجوانب الاجتماعية والروحية والعلمية فلم يكن لها إلا نصيب محدود .

وكان من الطبيعى أن يتعرض المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وإعداد المعلمين (فبراير ١٩٦٧) لإعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية. خاصة وأنه انعقد تحت المظلة الجامعية.

وقد نظرت اللجنة التى اختصت بهذه القضية الصورة المرغوبة لإعداد المعلم لهذه التعليم. وأرست عددا من الأسس المهمة (تقرير اللجنة. ص ١٧):

١- إعداد المعلم للتعليمين الإعدادى والثانوى فى إطار الجامعة حتى يفيد هذا الميدان الهام من الإمكانيات العلمية المتوافرة للجامعة. وحتى يرتفع مستوى المعلم من الناحية الاجتماعية وتتحول عملية المعلمين إلى مستوى المهنة شأنهم فى ذلك شأن الأطباء والزراعيين والتجاريين وغيرهم. ويفتح أمام المعلمين باب الدراسات العليا دون معوقات متصلة بالمستوى العلمى.

٢- الإعداد العلمى القوى بحيث يصل الطالب فى هذا الإعداد إلى مستوى زميله فى نفس التخصص بالجامعة. ولم يكن صحيحا ما كان يقال من أن المعلم لا يحتاج إلا إلى أساسيات العلم والقدرة على حل المسائل والتمرينات دون حاجة إلى التعمق فى دراسته العلمية والإلمام بأحدث ما وصل إليه العلم والتعرف على فلسفة المادة ونظرياتها العامة وطرق البحث العلمى. لأن هذه نظرة متخلفة لم تكن تناسب ما نحن فيه من مرحلة التقدم العلمى على المستويين القومى والعالمى. وهذا من شأنه أن يعكس تصور المعلم على تلاميذه.

٣- الإعداد المهنى القوى عن طريق الدراسات التربوية والنفسية على مستوى مرتفع لا يقل فى وزنه عن سنة دراسية جامعية لأن هذا من شأنه أن يوفر للمعلم القدرة على تحقيق أهداف التربية فى الطلاب وهى أهداف المجتمع.

٤- الإعداد الثقافى والقومى وقوامه دراسته للفكر الاشتراكى العربى وحركة المجتمع العربى وتطوره ومشكلاته والتحديات التى تواجهه وإسهام عملى فى مشروعات المؤسسات وبرامج التطور الاقتصادى والخدمة الاجتماعية وتذوق لما أبدعه الفكر الخلاق فى ميادين الفن والأدب والعلم. وتقدير لدورها فى إثراء حياة الإنسان وترقيتها.

وقد أظهرت المناقشة أن إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية وفق هذه الأسس توجبه الاعتبارات الآتية:

١- إزالة الطائفية بين المشتغلين بمهنة التعليم وتوحيد صفوفهم وإيجاد ولاء موحد بينهم. فضلا عن خلق جو من التناسق والتوافق بينهم وبين أصحاب المهن الأخرى.

٢- ضمان تزود المعلم بأقصى ما يمكن الحصول عليه من العلم قبل التخرج واكتسابه للروح العلمية وطريقة التفكير السليم والقدرة على متابعة تطورات العلم وهو أهم ما ينبغي أن يتزود به معلم المرحلة الثانوية في حياتنا المعاصرة.

٣- توفير فرص النمو العلمي والتربوي للمعلم لتمكينه من أن يواصل دراساته العليا في أي من الناحيتين مما يحفز كثيرا من العناصر الممتازة على أن تقبل على مهنة التعليم.

٤- مراعاة المستويات العالمية والاتجاهات الدولية في إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

أما من حيث النظام الذي يتبع في إعداد هذا المعلم وفقا للأسس السابقة فقد ظهر اتجاهان: اتجاه يحبذ النظام التكاملي الذي سبق أن أشرنا إليه. والآخر. الاتجاه التتابعي.

وقد اتضح من المناقشة أن كلا من النظامين كانا يحققان أهدافهما ما داما مستوفيين للشروط السابقة. كما أنهما كانا يقومان فعلا بتوفير أعداد المعلمين الذين كانت الدولة تحتاج إليهم في مختلف ميادين التخصص وأنهما كانا يوجدان جنبا إلى جنب لا في مصر فحسب بل في كثير من بلدان العالم المتقدمة.

وعلى أية حال فقد توحد النظامان معا عام ١٩٧٠. كما أشرنا.ولم يكن لهذا التوحيد أن يتم إلا لوجود فرصة سنحت ألا وهي كون الدكتور يوسف صلاح الدين قطب مديرا لجامعة عين شمس. وهو العميد السابق لكلية التربية. حيث تمخض الصراع بين المعلمين والتربية حول اسم الكلية الجديدة التي تمثل صيغة الجمع بين النظامين. أتسمى كلية التربية فتبدو المسألة وكأن هذه الكلية قد ضمت المعلمين إليها ؟ أم المعلمين فتظهر وكأنها ضمت التربية إليها ؟ فحسمها " قطب " وجعلها " كلية التربية !

معلمو المواد النوعية والتعليم الفني:

وبالنسبة لمعلمي التربية الرياضية فقد قام بهذه المهمة فقد كانت هناك تفرقة بين البنين والبنات ومن ثم عرفنا معهد التربية الرياضية للبنين بالهرم والمعهد العالي للتربية الرياضية للمعلمات بالجزيرة بالقاهرة.

وفى عام ١٩٥٥ أنشئ معهدان مماثلان لكل من المعلمين والمعلمات بالإسكندرية (محمد محمد فضالى. صحيفة التربية. نوفمبر ١٩٦٨).

ووفقا للقرار الوزارى رقم ٣٤ بتاريخ ١٩٦١/٤/٩ الخاص باللائحة الداخلية لمعاهد التربية الرياضية للمعلمين والمعلمات. نص على أنها تهدف إلى:

- إعداد من يضطلعون بالتدريس والقيادة فى ميادين التربية الرياضية والترويحية والصحية والتربية العسكرية.
- إجراء البحوث الفنية فى التربية الرياضية والترويح وتنظيم دراسات خاصة فيها.
- نشر الوعى الرياضى وإعداد جيل يتمتع بالصحة والحيوية والكفاءة والنشاط والقدرة على الإسهام فى تحقيق الأهداف القومية داخل البلاد وخارجها.

واقتصرت المواد التربوية على: أصول التربية – علم النفس – أصول تربية رياضية وأصول تدريس – تربية صحية. فضلا عن التربية العملية.

وكانت مدة الدراسة بالمعاهد الأربعة أربع سنوات دراسية. يلحقها بها الطلاب والطالبات بعد الثانوية العامة. ليتخرجوا معلمين فى المدارس الثانوية.

وكانت هذه المعاهد تابعة لوزارة التربية والتعليم. فلما أنشئت وزارة للتعليم العالى ضمت إليها.

أما معلمو ومعلمات التربية الفنية. فقد كان لكل من البنين والبنات معهد مستقل.

وصدر القرار الجمهورى رقم ٧٥ لسنة ١٩٥٧منظما للمعاهد العليا والكليات. وبناء عليه أنشئ معهد التربية الفنية للمعلمات بالزمالك. وأنشئ نفس النظام فى معهد البنين بالروضة. حيث يلتحق بهذا النظام الحاصلون على التوجيهية أو ما يعادلها. وكانت مدة الدراسة أربع سنوات يمنح الخريج بعدها درجة الليسانس فى الفنون والتربية.

وعندما صدرت اللائحة الداخلية لمعاهد التربية الفنية للمعلمين والمعلمات وفقا للقرار الوزارى رقم ٣٨ بتاريخ ١٩٦١/٤/٩. نصت على أن تكون أهداف هذه المعاهد:

- إعداد مدرسين ومدرسات للتربية الفنية (الرسم والأشغال) إعدادا فنيا عاليا للعمل فى مدارس التعليم العام.
- أن يكون مركزا للبحث والتجريب فى مشكلات تدريس التربية الفنية بالاتصال بالمدارس النموذجية وغيرها.

- أن يعمل على نشر الاتجاهات الحديثة فى التربية الفنية بين المهتمين بشئون التعليم ونشر الثقافة الفنية فى المجتمع للارتفاع بمستوى التذوق الجمالى بين الأفراد – إدراك القيم الفنية المميزة لتراثنا القومى. وما لها من صلات بنهضتنا الحديثة.

وفى يوليو ١٩٦١ نقلت تبعية المعهدين من وزارة التربية إلى وزارة التعليم العالى.

وفى عام ١٩٦٧/٦٦ ضم المعهدان فى معهد واحد تحت اسم المعهد العالى للتربية الفنية. ومدة الدراسة به أربع سنوات بعد الثانوية العامة. يمنح الطالب أو الطالبة بعدها بكالوريوس فى الفنون والتربية (عبد الغنى الشال. صحيفة التربية. نوفمبر ١٩٦٨).

كذلك كان هناك معهدان لكل من البنين والبنات للتربية الموسيقية. وقد ضم المعهدان معا فى العام ١٩٦٦/٦٥ تحت اسم (المعهد العالى للتربية الموسيقية).

وهدفت الدراسة بالمعهد إلى إعداد مدرسين ومدرسات لتدريس الفنون الموسيقية بالمعاهد والمدارس على اختلاف أنواعها. كما روعى أن يكون المعهد مركزا ثقافيا للبحوث والدراسات الموسيقية لغرض ترقية فن الموسيقى والوعى الموسيقى بالبلاد. وأن يكون مركزا للتخصص فى المواد الموسيقية النظرية والعملية يؤهل خريجيه بصفة خاصة للاضطلاع بالمهام الموسيقية فى الميدان الفنى بصفة عامة والموسيقى بصفة خاصة كالإذاعة والتليفزيون والمراكز الثقافية وأجهزة الإعلام المختلفة والفرق الموسيقية الغربية والعربية وفرق الكورال غربية كانت أو عربية (عائشة صبرى. المرجع السابق).

ومن المواد التربوية التى كانت تدرس: علم النفس – أصول التربية – طرق خاصة – تربية عملية – تربية رياضية وموسيقية – تربية الفتوة

ونصت اللائحة الداخلية لمعهد التدبير يالمنزلى والفنون الطرزية الصادرة وفقا للقرار الوزارى رقم ٣٩ بتاريخ ١٩٦١/٤/٩ على أن من أهداف المعهد " إعداد إخصائيات فى تدريس مواد الاقتصاد المنزلى بمدارس البنات على اختلاف أنواعها.

وبالنسبة لمعلمى التعليم الصناعى. الإعدادى والثانوى. فقد كانوا يختارون عادة من بين العاملين فى الصناعة فى مستويات العمل المختلفة، وخاصة من بين الذين قضوا فترة فى العمل المهنى. ونادرا ما حصل هؤلاء على تأهيل تربوى مسبق قبل التحاقهم بمهنة التعليم. لكنهم أحيانا ما كانوا يحضروا بعض الدورات التدريبية أثناء قيامهم بالتدريس. وهذه دورات قصيرة بطبيعة الحال (إبراهيم مطاوع وآخرون. ص ٥٠).

ثم أنشئ المعهد العالى الصناعى للمعلمين. عام ١٩٥٥، الذى أصبح كلية المعلمين الصناعية عام ١٩٦٨.وكانت الدراسة به أربع سنوات. ثم أصبحت خمسا بموجب القرار الوزارى رقم ٨٠٤ لسنة ١٩٥٩. حيث قضى بإضافة سنة إعدادية. وكان يقبل به الممتازون من خريجى المدارس الثانوية الصناعية فى عدة تخصصات هندسية. وتناول برنامج الدراسة مواد نظرية عملية وتربوية فى الأقسام الآتية: ميكانيكا - سيارات - كهرباء ولاسلكى - عمارة.

وكانت مواد التأهيل للتدريس مدتها ست ساعات فى التربية وعلم النفس وأصول التدريس والمجتمع الصناعى. وذلك فى الفرقتين الرابعة والخامسة. وهى نسبة لم تكن تزيد على ٥% من مجموع عدد الساعات التى يدرسها الطالب مما أدى إلى ضعف مستوى الإعداد التربوى لخريجى هذه الكلية. خاصة وأن منهاج مادة أصول التدريس يستهدف إعطاء الطالب أصول تدريس عامة لم تعد تدرس فى برامج إعداد المعلمين للتعليم الثانوى العام (مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى. ص ٢٠٠).

واشترط للقبول به أن يكون الطالب حاصلا على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية. أو شهادة الثانوية العامة.

ولو صنفنا معلمى التعليم الصناعى. كمثال للتعليم الفنى. حيث هناك تشابه فى المشكلات. مع اختلاف التخصص. فسوف نجد الفئات التالية (محمد سيف الدين فهمى. المرجع السابق. ص ١٨٩):

- معلم المواد الثقافية والعلمية. وهو المعلم الذى يقوم بتدريس المواد الثقافية العامة والمواد العلمية البحتة. وهو يتفق مع زميله معلم هذه المواد فى المدارس الإعدادية والثانوية العامة فى نوع التعليمي الذى حصل عليه ونوع المعهد أو الكلية التى تخرج فيها. وغالبا ما كان ينتدب هذا المعلم من التعليم العام للتدريس فى مدارس التعليم الفنى. ومن هنا كان غالبا ما يشعر بالضيق وعدم الرضا وأنه إنما نقل عقابا له. أو لضعف كفاءته.

- معلم المواد التكنولوجية النظرية. وهو المعلم المسئول عن تدريس المواد التكنولوجية النظرية للصناعة أو المهنة التى يتعلمها طلاب التعليم الفنى. وفئة هذه المواد تضم خليطا كبيرا من الناس اختلفت مستوياتهم التعليمية. كما تباينت المعاهد والكليات التى تخرجوا فيها. ولم يكن يوجد فى معظم قوانين التعليم الفنى ما يشير إلى ضرورة توافر مستويات معينة لتدريس هذه المواد.

= معلم المواد العملية (معلم الورشة). وأغلبهم يكونون من خريجي المدارس الثانوية الفنية. وفى كثير من الحالات يكون هؤلاء المعلمون مجرد عمال مهرة. حصلوا على درجة من الكفاءة دون أن يكون لديهم مؤهلات تعليمية مناسبة.

لكن المعلم الفنى فى كل من التعليم الزراعى والتعليم التجارى. فقد كان يختار من بين خريجى كليات الزراعة او المعاهد العليا الزراعية. أو من بين خريجى كليات التجارة والمعاهد التجارية العليا. من غير أن يسبق هذا تأهيل لمهنة التدريس. لكن بعضا منهم كان يحصل على الدبلوم العامة من كلية التربية(أحمد عاصم الطنطاوى. ص ١٣٢).

وكان من نتيجة انصراف كثير من خريجى كلية المعلمين الصناعية عن الالتحاق بمهنة التدريس التى أعدوا لها أن أعدت وزارة التربية بدءا من العام ١٩٦٦/٦٥ دراسة مدتها سنتان لخريجى المدارس الثانوية الصناعية إعدادهم مدرسين بالمدارس الصناعية (عوض توفيق: إعداد وتدريب المعلمين. ص ٢٢٥). وكان يشترط فى المتقدمين لهذه الدراسات أن يكونوا حاصلين على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية. لكن هذه الدراسات ما لبثت أن ألغيت فى ١٩٦٨/٧/٢٨.

وإذا كانت هذه الدراسات قد استمرت عامين فقط ثم ألغيت. فلم تمر سنتان أخريان إلا وأعيد شكل آخر منها حيث صدر القانون رقم ٢٩ لسنة ١٩٧٠ قضى بإنشاء دراسات تكميلية لخريجى المدارس الثانوية الصناعية لإعدادهم لتدريس المواد الفنية بمدارس التعليم الصناعى. ومدة الدراسة سنتان. يمنح الخريج بعدها دبلوم الدراسات التكميلية الصناعية.

وبالنسبة لمعلم التعليم الزراعى. فقد كان من أهداف إنشاء المعاهد العالية الزراعية. وفقا للقرار الوزارى ٤٥٢ الصادر فى ١٩٥٩/٤/٢٠ " إعداد مدرسى التعليم الزراعى ". وإن كان التطبيق قد أسفر على اقتصار ذلك على معهد مشتهر.

لكن. قبل ذلك. وفى عام ١٩٥٥ عرفنا نوعية أطلق عليه " دراسات تكميلية زراعية تربوية عالية ". اقتصرت على العاملين بوزارة التربية ليتم تأهيلهم من الناحيتين الثقافية والتربوية (المرجع السابق. ص ٢٣١). ثم ما لبثت أن ألغيت عام ١٩٧٥ !

وعندما صدرت لائحة داخلية للمعاهد العالية التجارية. وفقا للقرار الوزارى ٤٥٣ بتاريخ ١٩٥٩/٤/٢٠. كان من أهداف إعدادها لطلابها " مزاولة مهنة تدريس المواد التجارية ". وفضلا عن ذلك فقد كانت الدرجات العلمية التى تمنحها المعاهد درجتان:

دبلوم المعاهد العالية التجارية (الشعبة العامة). كذلك: دبلوم المعاهد العاليـــة التجاريـــة (شعب المعلمين).

وفى المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وإعداد المعلم تم مناقشة قضية إعداد هـــذه النوعية من المعلمين. ووصلت بالنسبة لمعلمى التعليم الفنى إلـــى المقترحـــات التاليـــة (التقرير. ص ٢٠):

١- أن يكون إعداد معلم المواد الفنية فى إطار الجامعة.

٢- أن يشرع فورا – كخطوة مرحلية – فى إنشاء كلية صناعية مستقلة فى جامعـة أو أكثر حسب الحاجة لإعداد معلم التعليم الصناعى وتضم هذه الكلية شـــعبتين: الشعبة الأولى لتخريج المعلمين العمليين ومدتها سنتان. والشعبة الثانية لتخريـج المعلمين العلميين ومدتها خمس سنوات. على أن تتكـــامل الجوانـــب العلميـــة والعملية والمهنية فى برنامج الدراسة مع تغليب الجانب العملى بالشعبة الأولـــى بعد سنوات من الخبرة فى المدارس بالالتحاق بصفوف أعلى فى الشعبة الثانية. والاعتماد على التدريب العملى فى المصانع فى كل من الشعبتين. وفُضل فـــى القبول بهذه الكلية خريجو المدارس الثانوية الصناعية. وفتح المجال للمتفوقيـــن من خريجى الشعبة الأولى بعد سنوات من الخبرة فـــى المـــدارس بالالتحـــاق بصفوف أعلى فى الشعبة الثانية. كما يفتح المجال حقيقيا للمتفوقين من خريجى الشعبة الثانية لاستكمال دراساتهم العليا فى كليات الهندسة أو كليات التربية.

وبالنسبة لمعلمى التربية الفنية والموسيقية والرياضية والاقتصاد المنزلى. فقد اتجـه الرأى أيضا إلى أن يكون الإعداد داخل إطار الجامعة. وكخطوة مبدئية اقـــترح ضـــم معاهد إعداد هؤلاء المعلمين إلى الجامعة على أن تبقى كل منها وحدة مستقلة تجمع بين الإعداد العلمى والإعداد المهنى. وذلك بحكم طبيعة تلك المواد وظروف وظروف هـــذه المعاهد بالمرحلة القائمة.

كما عرضت المتناقشون لمظاهر الازدواج فى بعض المعاهد والكليات التى تقـــوم بإعداد المعلمين. مثل الازدواج بين الأقسام التربوية فى كلية البنات وكليـــة المعلميـــن. والازدواج بين بعض الدراسات فى المعاهد العالى للاقتصاد المنزلى وقســـم الاقتصـــاد المنزلى بكلية البنات. ورأوا أن دخول جميع الكليات والمعاهد الخاصة بإعداد المعلم فى الإطار الجامعى يستلزم إزالة هذا الازدواج توفيرا للجهد. وضمانا لإتقان التخصص.

وكل هذا أيضا لم يعرف طريقه للتنفيذ إلا بعد ذلك بسنوات.

فترة زمنية استغرقت ثمانية عشر عاما مفروض أنها ليست بالفترة الطويلة بالنسبة لتاريخ التعليم. ومع ذلك وجدنا هذه التبدلات والتحولات فى إعداد المعلم إلى درجـــة. عبرنا عنها من قبل بالنسبة لمعلم المرحلة الأولى أنها تربك الباحث وتصيبه بـــالحيرة. وأكاد أقول بالدوار.

الفصل الخامس

التعليم العالى والبحث العلمى

الفصل الخامس

التعليم العالى والبحث العلمى

فلسفة التعليم الجامعى:

على الرغم من أن التعليم الجامعى يمكن رده إلى ما يزيد على ألف سنة مضت منذ بدء الدراسة فى الجامع الأزهر، فإن ما اصطلحنا اليوم على تسميته بالتعليم الجامعى قد بدأ بدءا جديدا لا ترتبط خيوطه ربطا وثيقا بالماضى، لا من حيث مواد الدراسة، ولا من حيث منهج التدريس، وكان يوم ١٢ /١٠ /١٩٠٦ هو تاريخ ذلك البدء الجديد، إذ اجتمعت نخبة من أولى الرأى معتزمة إنشاء جامعة أهلية، وكان القائم عندئذ من التعليم العالى مدارس تتبع وزارة المعارف، ولم يمض عامان منذ ذلك التاريخ حتى افتتحت الجامعة الأهلية (زكى نجيب محمود، فى: نظرات فى التعليم الجامعى، ص ٧٠).

والمتتبع للتاريخ الذى انقضى حتى أوائل عهد الثورة يلمح على الفور أن فكرة الجامعة عندنا قد نشأت على طراز الجامعة كما تفهم فى أوربا، وهى أن تقصر نفسها على الدراسات الإنسانية الأكاديمية بوجه عام، ثم طورت هذا المفهوم بعض الشىء بحيث جعلته يتسع للدراسات العملية التى ظلت تتسم بشىء من الدراسة النظرية التى تصبغها بصفة أكاديمية إلى حد ما، فأضافت الهندسة والزراعة والتجارة ووقف عند هذا الحد فلم تمض فى تطوير مفهوم الجامعة ليشمل الحرف اليدوية إلى جانب المهن العلمية.

على أن جامعاتنا على وجه العموم أخذت بنظام التخصص الدراسى فلم تترك للطالب حرية الاختيار بين مجموعات مختلفة من المواد، بحيث يجوز مثلا للطالب أن يختار مادة من الآداب وأخرى من العلوم، بل لم تسمح للطالب أن يختار بين مجموعتين من مجموعات الآداب، فيأخذ فرعا من التاريخ إلى جانب فرع من الفلسفة مثلا، إنما جعلت الفرع المعين من فروع المعرفة أساسا للنظام الجامعى (المرجع السابق، ص ٧٢).

وكان تقرير لجنة التعليم الجامعى برئاسة على ماهر عام ١٩٥٣ هو أول دستور أو تصور شامل متكامل عما ينبغى أن تكون عليه الجامعة فى مصر.

ويبدو أن الوقت المبكر الذى صنع خلاله، حيث لم تكن معالم الثورة الأساسية قد ترسخت بعد جعل التقرير ينحو نحوا ليبراليا خالصا، لكن بما أنه كان نتاجا لفكر رجال الجامعة، كان لنا أن نتخذه بداية للتأريخ للتعليم الجامعى فى عهد الثورة على أساس أن فكر هذا الرعيل الأول، على الرغم مما اجتاح مصر من تغيرات، يظل عادة محركا لفترة طويلة نسبيا.

وتفوح رائحة عدم ارتياح اللجنة مما أدت إليه الاتجاهات الشعبية العامة للتوسع فى التعليم الجامعى، إلى إنشاء جامعتين فى مدينة القاهرة، وجامعة فى مدينة الإسكندرية، كانت تضم نحو خمسين ألف طالب، حيث رأت اللجنة أن إنشاء جامعة الإسكندرية، ثم جامعة إبراهيم (عين شمس) على حساب جامعة فؤاد (القاهرة) – ولما تستكمل هذه أسباب وجودها – خلق مشاكل معقدة فى حياتنا الجامعية.

ومن المسائل التى رأت اللجنة أنها تشكل مشكلة (تقرير لجنة التعليم الجامعى، ص ٤٥)، وجود جامعتين فى القاهرة !! خاصة وأنهما بكليات وأقسام متماثلة فى برامجها ومناهجها الدراسية، وفى نوع الإجازات العلمية التى تمنحها، وهى فى الوقت نفسه متباينة فى مقدرتها على الوفاء بحاجات الدرس والبحث، مع فقدان الرابطة المؤدية إلى التعاون بينها، وتوزيع أعضاء هيئة التدريس المحدودين عددا توزيعا غير عادل بين كليات لا اتصال بينها.

ورأى البعض إدماج الجامعتين فى جامعة واحدة بإدارتين مختلفتين تختص إحداهما بالكليات النظرية والأخرى بالكليات العملية.

لكن رأيا آخر فضل بقاء الجامعتين، خاصة وأن الحياة المصرية مركزة فى مدينة القاهرة، حيث كانت تحوى عشر سكان مصر، الجمهرة الكبرى من الفئات المستنيرة، لكن اقترح مع هذا أن تختص جامعة فؤاد بالكليات القديمة (الطب، والحقوق، والآداب، العلوم)، والمعاهد المتصلة بها، وتضم جامعة إبراهيم الكليات الأخرى والمعاهد المهنية، على أساس أن فى هذا تنسيقا فى اختصاصات كل جامعة، وتخفيفا من أعباء الإدارة والإشراف والتوجيه، وعونا على التقدم بأساليب البحث والدرس فى كل من

الجامعتين، وكان مما ييسر ذلك أن جميع الكليات القديمة فى جامعة والمهنية فى جامعة.

ومع هذا فإن أغلبية اللجنة رأت الاحتفاظ بالنظام القائم لجامعتى القاهرة استكمالا لمظاهر مقومات كل منهما، على أن تتخذ الوسائل الكفيلة بتحقيق التعاون بين الكليات والأقسام المتماثلة فيهما.

ولمست اللجنة قضية كثيرا ما تتكرر فى مصر ألا وهى تحويل بعض المعاهد العليا إلى كليات وضمها للجامعة، وكانت جامعة إبراهيم (عين شمس) أقرب الأمثلة لذلك، حيث تكونت من عديد ممن المعاهد العليا التى كانت قائمة، ومن أبرزها معهد التربية للمعلمين، وكذلك بالنسبة للبنات، وفى سبعينيات القرن العشرين تكونت جامعة حلوان كلها على وجه التقريب من مجموعة من المعاهد العليا.

من هنا فقد رأى فريق من اللجنة ضرورة فصل المعاهد التابعة لجامعة إبراهيم عنها وإعادتها إلى وزارة المعارف، مع تسوية خريجيها بخريجى الجامعة فى بداية المرتب، وتهيئة الفرص لهم كى يتقدموا للدرجات الجامعية العليا (تقرير اللجنة، ص ٤٦). لكن هذه الفكرة قابلها أن الطالب المصرى يرى فى الشهادة الجامعية مظهرا لاستكمال الثقافة، وأن التقدم للدرجات الجامعية العليا ينبغى أن يقوم على دراسة جامعية صحيحة ولو أن المعاهد العليا نهضت بهذه الدراسات لكان التفريق بينها وبين الكليات لا مقتضى له، كما أن التعليم المهنى من أغراض الجامعات الحديثة، ويجب أن يقوم على أسس جامعية صحيحة، ومن الخير أن تسود المعانى الجامعية التعليم كله، حتى تعم معاهد التعليم العام، لا أن تحرم منها بعض المعاهد العالية.

ولعله من المهم التوقف بعض الشيء أمام مجموعة من القواعد والمبادئ التى وضعتها اللجنة فيما يتصل بالبرامج والنظم التعليمية، فالحق أنها لو كانت قد روعيت حقا لما وصل التعليم الجامعى فى مصر فى وقتنا الحالى إلى ما وصل إليه من تدهور مؤسف (ص٦٥):

١- ينبغى أن تستوحى البرامج والنظم الدراسية من حاجات البلاد الاقتصادية والاجتماعية ونظمها الأساسية، وعلاقاتها الخارجية وأهدافها العامة.

٢- توفير معلومات ثابتة واضحة فى كل مادة، وتبسيط البرامج وإخلائها من حشو التفاصيل، وجعلها أغزر مادة من حيث المبادئ والتطبيقات والأمثلة العملية،

وتخليص الطلاب – فى المرحلة العامة – من الإرهاق بمعلومات مقضى على أغلبها بالنسيان، وترك التزيد للمتخصصين فى الدراسات العليا وللمطالعات الشخصية.

٣- العناية بالتدريب العملى، والحلقات الصغيرة، والأخذ بنظام اليوم الكامل، وجعل التدريبات والحلقات فى الصباح والمحاضرات العامة فى المساء، أو توزيعها بين الفترتين، حسب الأحوال الخاصة للكلية.

٤- ينبغى أن يكون لكل طالب فى الكليات العملية أدواته وأجهزته الخاصة فى مكانها الخاص، وأن يمر الطالب بجميع المراحل العملية أثناء مدة دراسته، ويكون المرور بها أساسا لظفره بالدرجة العلمية.

٥- ينبغى العناية بالمكتبات والمعامل والأجهزة والأدوات اللازمة للبحوث العلمية والفنية والصناعية، وتستوفى تدريجيا كى تيسر فى المستقبل لخريجى الجامعة، وسائر الفنيين والباحثين، إجراء تجاربهم وبحوثهم فى معامل الجامعة ومعاهدها، تهيئة لفرص البحث والكشف.

٦- يقوم الأستاذ بالتوسع فى دراسة قسم من البرنامج مع الطلاب، ويعهد للطلبة أنفسهم بدراسة سائر الأقسام ومناقشتها مع زملائهم وأساتذتهم، والعناية بدروس " المكتبة " فى المواد المختلفة.

٧- العناية بالبحث فى المواد المختلفة، وأن يخصص لكل طالب موضوع يقدم فيه رسالة، وتخصص له درجة تضم إلى درجاته فى آخر العلم. وللوفاء بهذا الغرض ينبغى أن تؤلف فى كل كلية لجنة للبحث العلمى من رؤساء الأقسام.

٨- تزويد الطلاب فى كليات الطب والهندسة والزراعة بثقافة جامعية تمكنهم من فهم الأسس العلمية الحديثة لهذه الفنون، وفقه فلسفتها.

٩- العناية بالدراسات الاجتماعية، ورعاية بعض مؤسساتها، وذلك لتدريب الطلاب، ومواجهة حاجات البلاد الملحة للإصلاح الاجتماعى.

١٠- لما كانت دراسة العلوم وثيقة الصلة بدراسة الطب والهندسة، فمن الملائم إعداد دراسة خاصة فى كليات الطب والهندسة والزراعة للحاصلين على بكالوريوس العلوم، يتخصصون بعدها للبحث العلمى، وأن توجد الروابط كذلك للازدواج فى الدراسات الأدبية والعلمية، متى كانت المصلحة فى هذا الازدواج.

١١- ضرورة مراجعة برامج الدراسة بصفة دورية، وعند كل اقتضاء، للملاءمة بينهما وبين مطالب البلاد والتطور العالمى، وأن يعهد بهذه المراجعة إلى هيئة من الأساتذة وغيرهم من رجال الأعمال والعلماء المبرزين.

١٢- مساهمة الكليات الجامعية فى المشروعات العامة الثقافية والاجتماعية والعمرانية، تدريبا على المران فى أوسع نطاق، ومساهمة فى حل نصيبها من أعباء التقدم القومى.

وفى نهاية التقرير أبرز عيوبا وسلبيات كان التعليم الجامعى يعانى منها فى تلك الفترة، ومن المحزن حقا أن يمر ما يقرب من نصف قرن وما تزال مثل هذه السلبيات قائمة، فكأنك وأنت تقرأ التقرير تقرأ تقريرا عن جامعة ٢٠٠٣، فهو يحذر من الأعداد الكبيرة من الطلاب الجامعيين " فالمسألة الأساسية هى مسألة النوع لا الكم. مسألة نجاح التعليم الجامعى أو فشله،وهى مسألة يجب أن تتساند الجهود فيها " (ص ٨٥).

وكان عدد طلاب الجامعات الثلاث قد قارب الخمسين ألفا، ونسبة هذا العدد للسكان فى مصر أضعافا مضاعفة عنها فى كثير من البلاد الأوربية، على عكس ما نتصور، ذلك أن نسبة هذا العدد ينبغى أن تكون إلى عدد المتعلمين وحدهم، وهم نحو الربع من أهل البلاد، أما النسبة فى البلاد الغربية المتقدمة فهى إلى السكان كلهم إذ هم جميعا متعلمون.

من هنا كان يبدو شذوذ الأحوال فى مصر، فنسبة كبيرة فى التعليم الجامعى، وقصور عن حمل الرسالة الجامعية الصحيحة، ونقص فى عدد الأساتذة وفى المكتبات والمعامل وفى المبانى وفى وسائل الدرس جميعا، وتفاوت فى مدى النقص بين الكليات الجامعية.

لكن تقرير لجنة الجامعة لم يعرف الطريق إلى التطبيق وفقا لما جاش فى صدور أصحابها، إذ ما لبثت مصر أن اجتاحها، بعد خمسة اشهر فقط على وجه التقريب إعصار صراع السلطة فى مارس ١٩٥٤، مما كان له أثره فى توجهات قانون الجامعة عندما صدر فى العام نفسه، مما سنعرض له.

أما سياسة التعليم الجامعى فى مواثيق الثورة وفكر قائدها فقد أشار إليها ميثاق العمل الوطنى فى أكثر من موضع، وخاصة تلك المواضع التى تحدث فيها عن العلم والعلماء، إذ يذكر أن نجاح الثورة العربية فى بلوغ أهدافها رهن بتوافر ثلاث قدرات،

أولها " الوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير، والناتج عن المناقشة الحرة التى تتمرد على سياط التعصب أو الإرهاب "، من أجل هذا أكد الميثاق علـــى " الدور العظيم الذى لابد للجامعات ومراكز العلم أن تقوم به " على أساس أنها " ليســت أبراجا عاجية وإنما طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة "، وعلى أســاس أن " مسئوليتها فى صنع المستقبل لا تقل عن مسئولية السلطات الشــعبية المختلفــة، وهــذا بدوره يحتم عليها " أن تطور نفسها بحيث يكون العلم للمجتمع ".

فكأن الميثاق بذلك يدير ظهره لذلك الشعار الذى ظهر فى كلمات مؤسسى الجامعــة المصرية فى عهدها الأهلى عند إنشائها سنة ١٩٠٨، وفى ذلك يقول الميثاق: " إن العلم للعلم.. مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية فى هذه المرحلة أن تتحمل أعباءها لذلك فإن العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة ".

وإذا كان التعليم قبل الجامعى قد فتح أبوابه بالمجان من قبل قيام الثورة، فقد أعلــن جمال عبد الناصر فى خطابه فى ملعب بلدية الإسكندرية فى ١٩٦٢/٧/٢٦: " النــهارده بعد مرور عشر سنوات من الثورة أستطيع أن أعلن أننا منذ العــام الدراســى القــادم سنجعل التعليم مجانا فى المدارس والجامعات والمعاهد العليا...وبهذا العمـــل بنقــدر نوفر لكل أبناء الشعب الفرصة فى التعليم، مفيش ميزة لواحد على الآخــر لأن عنــده إمكانيات دفع المصاريف والثانى معندوش..بنسير فى بناء عدالة اجتماعية وتكافوء فى الفرص."

ويستوقفنا هنا إشارة عبد الناصر إلى مجانية التعليم فى المدارس، فهى كـــانت قــد تقررت فى التعليم الابتدائى عام ١٩٤٤، وتقررت فى التعليــم الثــانوى عــام ١٩٥٠، وبالتالى ففضل الثورة هنا، مدها للمجانية إلى التعليم العالى والجامعى.

ومن أبرز ما حرص عبد الناصر على التأكيد عليه مبدأ " تكـــافوء الفــرص بيــن عناصر الأمة، بحيث يكون معيار القبول هو " الجدارة العقلية العلمية "، ومن هنا قـــال فى الخطاب نفسه: " بيدخلوا الطلبة فى الجامعة وفق ترتيبهم فى الامتحان ووفق النســبة المئوية التى حصلوا عليها فى الامتحان.. الفرق الوحيد بين أى فرد والثانى هو عملــه وناتج عمله ".

وفى كلمته فى وضع حجر الأساس لكاتدرائية الكنيسة المرقسية فــى ١٩٦٥/٧/٢٢، تحدث عن انتفاء التمييز على أساس دينى: " نعتقد دائما أن السبيل الوحيد لتأمين الوحدة

الوطنية هو المساواة وتكافوء الفرص.٠٠لا فرق بين مواطن ومواطن فى المدارس، الدخول بالمجموع.٠لا مسلم ولا مسيحى.٠مفيش تمييز بين مسلم ومسيحى.٠اللى بيجيب النمر بيدخل، يدخلوا ٣٠% مسيحيين، ٥٠% مسيحيين، مش موضوعنا أبدا، بيدخلوا كلهم.٠"

وفى حديثه فى ١٩٦٨/٣/٢٤ إلى مندوب مجلة أمريكية كانت شهيرة فى ذلك الوقت، وهى مجلة (لوك)، أشار إلى واقعة عملية فى تكافوء الفرص: ".٠ابنتى (يقصد منى) لم تقبل فى الجامعة لأن مجموعها نقص نمرتين، لكن ابن سائق سيارتى دخل الجامعة.٠٠إنى لست آسفا لذلك، فذلك هو قدرى وأنا راض به ".

وفى خطابه بجامعة الإسكندرية فى ١٩٥٥/٧/٢٥ يخاطب أساتذة الجامعات:

" يا أساتذة الجامعات.٠يا من واتتكم الفرص.٠٠يا من تحققت لكم السبيل.٠هؤلاء الناس يأملون فيكم أن تعملوا من أجلهم وأن تعملوا من أجل تحقيق أهدافهم، إن لم تتحقق لهم فهم يأملون أن تتحقق لأبنائهم.٠٠".

ولما قامت الثورة، رؤى تسمية الجامعات بأسماء ثابتة لا تزول بزوال الأفراد، وإنما ترتبط ارتباطا وثيقا بمعالم الوطن نفسه:

لذلك صدر عام ١٩٥٣ مرسوم بتعديل اسم جامعة فؤاد الأول إلى جامعة القاهرة، كما عدل اسم جامعة فاروق الأول إلى جامعة الإسكندرية، وصدر مرسوم فى ١٩٥٤/٢/٢١ بتعديل اسم جامعة إبراهيم إلى " جامعة هليوبوليس "، ثم استقر الرأى فى سبتمبر عام ١٩٥٤ على أن يكون اسمها عربيا مألوفا للمواطنين، فسميت " جامعة عين شمس ".

ولقد استمرت الجامعات الثلاث تؤدى رسالتها فى النهوض بالتعليم الجامعى والبحث العلمى، وكان لكل منها قانونها الخاص بها الذى ينظم جميع أعمالها.

جامعة الثورة الجديدة:

خمس سنوات مرت على قيام الثورة، ومصر بها جامعات ثلاث، فضلا عن جامعة الأزهر، والجامعة الأمريكية، ومن هنا كان للدكتور سليمان حزين (شجرة الجامعة، ص ٢٧) أن يسمى هذا الطور من تاريخ الجامعة فى مصر " مرحلة الجامعات الحاضرية "، نسبة إلى حاضرتى البلاد الكبيرتين، القاهرة، والإسكندرية.

ويبدو أن ثقة أهل الرأى والفكر والعمل الجامعى إذ ذاك وقفت خلال جيل كامل عند حد تصور أن الجامعة لا يمكن أن تقوم إلا مستندة إلى مجتمع حضرى كبير وبيئة حاضرية كبيرة، حتى وإن أدى ذلك إلى مركزية شديدة فى الخدمات الجامعية، بحيث تكتظ العاصمة الكبرى بأربع جامعات (القاهرة، عين شمس، الأزهر، الجامعة الأمريكية)، أما الإسكندرية، فلم تكن بالطبع لتعبر عن مدن الريف، وإنما هى العاصمة الثانية التى تطل على البحر المتوسط والعالم الأوربى، وما وراء ذلك من حضارة الغرب وحياته الجامعية، التى كانت بعض المدارس الأجنبية بالإسكندرية من فرنسية وإنجليزية وإيطالية ترعى أبناء الجالية الأجنبية فيها ليلتحقوا فيما بعد بجامعات بلادهم.

هذا وكان قد بدأ قبل ذلك التفكير فى إنشاء جامعة فى صعيد مصر لتعيد إليه مكانته العلمية والحضارية، وتتيح لأبنائه حقهم الطبيعى فى التعليم العالى، وتأسيسا على ذلك صدر مرسوم بقانون رقم ٥٦ لسنة ١٩٤٩ بإنشاء جامعة " بمديرية أسيوط "، أطلق عليها "جامعة محمد على"، ولم يبدأ العمل بها فى ذلك الوقت حيث أعطيت الأولوية لجامعة عين شمس التى توافرت لها مقومات الدراسة الجامعية من خلال المعاهد العالية التى ضمت إليها. ولما قامت ثورة ٥٢ بدأت فى دفع هذا المشروع إلى الأمام منذ عام ١٩٥٥، وأوفدت له البعوث العلمية، وأخرجته إلى حيز التنفيذ، حيث بدأت الدراسة بهذه الجامعة فى أكتوبر ١٩٥٧، وأطلق عليها اسم " جامعة أسيوط ".

وعندما بدأت خطوات التفكير العملى فى إخراج مشروع الجامعة إلى حيز التنفيذ، عهد إلى الدكتور سليمان حزين بذلك، ووضع مذكرة مهمة عرضت على مجلس الوزراء فى ١٩٥٥/٩/٢٨، ويهمنا التوقف عندها لأنها تشير إلى مجموعة من المبادئ والقواعد التى استشعر د. حزين أنها تمثل مرحلة التحول من " الجامعات الحاضرية "، إلى " جامعات مدن الريف " فى مصر المعاصرة، وكان من أهم ما حوته هذه المذكرة (شجرة الجامعة، ص ٣٣):

١-أن يكون إنشاء الجامعة الجديدة التزاما من الدولة والحكومة، يجعل لقيامها أولوية خاصة فى العمل الحكومى، بحيث يشرع فى التخطيط الفورى لبدء العمل الجامعى فى أسيوط خلال عام واحد (وتحت ظلال عدوان ١٩٥٦، امتدت إلى عامين).

٢-أن تعامل الجامعة المستحدثة على مستوى متكافئ مع الجامعات القديمة، وذلك من حيث قبول الطلاب واختيار هيئة التدريس وهيئة العاملين ومعاملتها على مستوى

واحد متكافئ، فلا يكون هناك نظام مماثل لما كان معمولا به فى وظائف القضاء العالية والمحاكم العليا، والذى كان يقضى بأن يبدأ التعيين بأسيوط، ثم يتم التدرج إلى محاكم الدلتا فى المنصورة وطنطا، ثم إلى الإسكندرية ثم القاهرة، وذلك تدرج ربما كان مقبولا فى الترقى فيما يتصل بوظائف القضاء، ولكنه غير مقبول فيما يتصل وظائف الجامعة.

٣-وبالتالى كذلك تختص جامعة أسيوط، فى الكليات التى تنشأ بها تباعا، بقبول طلاب الصعيد من المنيا حتى أسوان، فيكون هناك نظام " مرحلى " للتوزيع الجغرافى فى قبول الطلاب، يطبق خلال المرحلة الإنشائية التى تبدأ بقبول جميع الصالحين من الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة من مدارس الصعيد، حتى إذا ما بقيت طاقة فائضة فإنه يجوز أن تقبل الجامعة من طلاب الشمال من لم تتسع لهم طاقات الجامعات فى القاهرة والإسكندرية.

٤-أن تكون للجامعة منذ البداية حرية كاملة فى التخطيط العلمى والأكاديمى لأقسامها العلمية وكلياتها.

٥-أن تمنح الجامعة الاستقلال المالى والإدارى، وهو أمر أقر لجامعة أسيوط منذ يوم مولدها الأول (ص ٣٤).

٦-أن يختلف نظام العمل فى الجامعة الجديدة وأقسامها العلمية عما كان معمولا به – ولا يزال – فى النظام التقليدى بالجامعات القائمة. وبعبارة أخرى يصبح " القسم العلمى " هو وحدة التكوين الأساسية فى الجامعة، وتكون الأقسام فى كل كلية هى نواة تكوينها، على نحو يضمن لكل قسم شخصيته، بل " ومدرسته " إذا أمكن، وبالتالى يكون " الأستاذ " هو العماد الأول كيان القسم والكلية والجامعة، ويكون مجلس القسم هو نقطة البدء الحقيقية فى تخطيط العمل الأكاديمى فى المادة أو المواد المرتبطة التى يضطلع بها القسم، ويكون مجلس الكلية مجلس تنسيق بين الأقسام، أو مجلس تخطيط وربط للعمل المشترك والمتكامل بين الأقسام، فإذا ما وصلنا إلى الجامعة يكون مجلسها مجلس إشراف وقرار فى التخطيط الأكاديمى الذى يأتى من الأقسام والكليات، وذلك إلى جانب اضطلاعه بالتنسيق الإدارى والمالى، دون أن ينقلب إلى " مجلس إدارة ".

٧-أن يقوم العمل فى الجامعة على أساس " الأقسام العلمية الموحـــدة " بمعنـى أن يكون هناك فى " الجامعة " كلها قسم علمى واحد للمادة الأساسية الواحدة، وذلـك وفق ما كان معمولا به فى الجامعات بالخارج، أما فى جامعاتنا، فنظـرا لأنـها تشكلت فى الأصل من " كليات " مختلفة جمع بعضها إلى بعـض، فقـد ورثـت الجامعة نظام تعدد الأقسام للمادة الواحدة، الذى يبعثر الجهود وعـدد المعـامل، ويفرق ميزانيات البحوث، وقد تتضارب اختصاصات الأساتذة بدلا من أن تتكامل تحت مظلة واحدة (ص ٣٥).

٨-أن يهدف العمل فى الأقسام العلمية الموحدة إلى قيام نـوع مـن " البينيـة " و " تكامل البحوث " بين المـواد " المتكاملـة "، كعلـم الكيميـاء وعلـوم الأحيـاء والبيولوجيا، أو بين بعض فروع الهندسة وعلم اقتصاديات الإنتاج.

٩-أن ترتبط الجامعة فى تخطيطها الأول باحتياجات التنمية فى صعيد مصر، حيـث لم تكن قد وصلت إليه خدمات الجامعة، بل حرم منها طوال عهود متعاقبة، وكان لهذا أثره وخطره بالنسبة للشعور العام بالانتماء فى اتصاله بالعدالة الاجتماعيـة فى توزيع الخدمات الجامعية. ومن هنا فقد وضعت الأولوية فى إنشـاء الأقسـام العلمية والكليات بما يخدم أولويات التنمية، أى تبدأ بالطريق الصعب فى إنشـاء المرافق الجامعية، فبدأت فعلا بكليتين للعلوم والهندسة، ثم بالطب والزراعة، ثـم الصيدلة، ثم الطب البيطرى، ثم التجارة، واكتفت من الأقسام النظر بإنشـاء مـا سمى " بالأقسام العلمية المرجأة " فى اللغات والآداب والحقـوق، علـى أسـاس تكوين هيئات التدريس والإفادة من بعضهم مرحليا فى الكليـات العمليـة، مثـل دراسة الاقتصاد والقانون والعمل مثلا فى كلية الهندسة، وذلك كله حتى يمكن فى مرحلة تالية إنشاء بعض الكليات النظرية (ص ٣٦) .

التطور التنظيمى:

كان من الخطوات الأولى التى اتخذت على هذا الطريق، إنشاء نظـام الانتسـاب لبعض كليات الجامعة، وذلك بالمرسوم الصادر فى ١٩٥٣/١٠/١٠، ونشـر بالوقـائع المصرية فى الخامس عشر من الشهر نفسه.

أما الكليات التى أباح لها نظام الانتساب فهى الحقوق والآداب والتجارة.

ومن تلك الخطوات أيضا قانون رقم ٤٩٦ لسنة ١٩٥٣ بإنشاء المجلس الاستشـــارى للجامعات، على أن يضم فى تشكيله كلا من:

- وزير المعارف رئيسا
- مديرو الجامعات المصرية.
- ثلاثة أساتذة من كل جامعة من الجامعات المصرية يختارهم مجلس كل جامعة من بين أساتذتها لمدة سنتين.
- ممثل لكل من وزارة المعارف العمومية ووزارة الشئون الاجتماعية ووزارة المالية والاقتصاد يختاره الوزير المختص.
- ستة من المعنيين بالمسائل ذات الصلة بالتعليم الجامعى ويعينون بمرسوم لمدة سنتين.

ومن أهم ما يلفت النظر فى مواد هذا القانون المادة ٣ التى نصت علـــى " لا تنفـذ قرارات المجلس الاستشارى للجامعات بالنسبة إلى أية جامعة إلا إذا أقرها مجلس هـــذه الجامعة وذلك فى المسائل التى تدخل فى اختصاص هذا المجلس وفقا للأحكام المقـــررة فى قوانين الجامعة ولوائحها "، وهو الأمر المناقض تماما للوضـــع الحـــالى (٢٠٠٣) حيث تعد قرارات المجلس الأعلى للجامعات ملزمة، ومن ثم فهذا النـــص القديـــم هـــو مظهر حقيقى من مظاهر استقلال الجامعة.

وقد اتجه التفكير بعد ثورة يوليو إلى إصدار قانون موحد للجامعات المصرية بهدف التنسيق بينها، ومن هنا صدر القانون رقم ٥٠٨ فـــى ٩/٢٦ /١٩٥٤ بإعـــادة تنظيـــم الجامعات المصرية، فكان بذلك أول قانون طبقت أحكامه على كل الجامعـــات القائمـــة وقت صدوره.

وفى ١٩٥٦/٩/١٨ صدر القانون رقم ٣٤٥ الذى ألغى القـــانون رقـــم ٥٠٨ لســـنة ١٩٥٤، والقوانين الصادرة باللوائح الأساسية لكليات الجامعات وحلت أحكامه محلـــها. وصدرت كذلك اللائحة التنفيذية لهذا القانون بقرار رئيس الجمهورية رقم ٢١٦ فـــى ٢٣ /١٩٥٦/٩ فألغت اللوائح الداخليـــة للكليـــات، ولائحـــة النظـــام الدراســـى والتـــأديبى والاجتماعى لطلاب الجامعات ولائحة النظام المالى للجامعات، ولائحة المكافآت والندب للتدريس، واستبدل بها جميعا الأحكام الواردة بشأنها فى تلك اللائحة.

ولما تمت الوحدة بين مصر وسوريا عام ١٩٥٨ كان طبيعيا أن تتجه السياسة نحو إعادة النظر فى التشريعات التى تطبق فى كلا الإقليمين للتنسيق بينهما، ورغبة فى توحيد المبادئ العامة التى يقوم عليها تنظيم الجامعات فى كلا الإقليمين، بما يحقق وحدة الأسلوب فى تشكيل الهيئات الجامعية المختلفة، صدر القانون رقم ١٨٤ فى ١٩٥٨/١٠/١٩، وعدلت أحكامه بقوانين لاحقة، وصدرت لائحته التنفيذية بقرار رئيس الجمهورية رقم ١٩١١ فى عام ١٩٥٩، وظلت أحكام هذا القانون ولائحته التنفيذية تطبق على الجامعات فى كلا الإقليمين، حتى انفصمت عرى الوحدة، فعدلت أحكام القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨، واستبدلت لائحته التنفيذية لائحة أخرى صدر بها قرار رئيس الجمهورية رقم ١٠٨٧ فى أول يوليو ١٩٦٩.

ومن أبرز ما نستقرؤه فى القوانين الثلاثة المشار إليها:

فأولا، من حيث المجلس الأعلى للجامعات حدد قانون ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ اختصاصاته فيما يلى:

- رسم السياسة العامة للتعليم الجامعى والبحوث العلمية بالجامعات والعمل على توجيهها بما يتفق مع حاجات البلاد وتيسير تحقيق الأهداف القومية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية للدولة.
- التنسيق بين الدراسة الجامعية ودرجاتها العلمية فى مختلف الجامعات.
- التنسيق بين الكليات والأقسام المتناظرة وبين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- إبداء الرأى فى مقدار الإعانات الحكومية التى تمنح سنويا لكل جامعة.
- إبداء الرأى فيما يعرضه عليه وزير التعليم العالى أو إحدى الجامعات من المسائل.
- إبداء الرأى فيما يتعلق بمسائل التعليم فى درجاته المختلفة.

وكانت رئاسة المجلس فى قانونى ١٩٥٤، ١٩٥٦ لأقدم مديرى الجامعات، لكن قانون ١٩٥٨ جعلها للوزير.

وثانيا، من حيث اختصاصات مجلس الجامعة، فلم تختلف فى القوانين الثلاثة، حيث دارت حول ما يأتى وفقا لقانون ١٩٥٨:

- تتبع النشاط العلمى للكليات والمعاهد التابعة للجامعة والتنسيق بين الدراسات والبحوث القائمة بها، وتنظيم البحث العلمى وتوفير الإمكانات اللازمة له.
- إقامة أبنية الجامعة وترميمها.
- وضع اللوائح الخاصة بالمتاحف والمكتبات وغيرها من المنشآت الجامعية.
- شروط قبول الطلاب فى الجامعة ونظام تأديبهم. الرسوم الجامعية وكيفية أدائها وشروط الإعفاء منها، والمكافآت والإعانات المالية وغير المالية.
- تنظيم الشئون الاجتماعية للطلاب.
- إنشاء كراسى الأستاذية.
- وضع النظام العام للدروس والمحاضرات والبحوث والأشغال العملية وتوزيع الدروس والمحاضرات بالكليات.
- إدارة حركة الامتحانات وتشمل مدة اشتغال الممتحنين ولجان الامتحان ومقدار مكافآتهم وكيفية تعيينهم وواجباتهم.
- تعيين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ونقلهم ومنحهم المهمات العلمية وندبهم وإعارتهم.
- إعداد مشروعات الميزانية والحساب الختامى.
- وقف الدراسة بالكليات.
- منح الدرجات العلمية والدبلومات والشهادات.
- منح الدكتوراه الفخرية للجامعة أو لإحدى الكليات.
- تدبير أموال الجامعة واستثمارها وإدارتها والتصرف فيها.
- الترخيص لمدير الجامعة فى إجراء التصرفات القانونية.
- الموضوعات التى يحيلها عليه الرئيس الأعلى للجامعات.
- إبداء الرأى فيما يتعلق بجميع مسائل التعليم فى درجاته المختلفة.
- لمجلس الجامعة أن يلغى القرارات الصادرة من مجالس الكليات أو المعاهد التابعة للجامعة إذا كانت القرارات مخالفة للقوانين أو اللوائح أو القرارات التنظيمية التى تعمل بها الجامعات.

وكان مدير الجامعة يعين بقرار من رئيس مجلس الوزراء فى قانون ٥٤، ثم أصبح بقرار من رئيس الجمهورية فى قانونى ٥٦، ٥٨ ولم يكن ينص على فترة شغله للوظيفة فى قانونى ٥٤، ٥٦، أما قانون ٥٨ فنص على أنها أربع سنوات قابلة للتجديد.

وكان هناك وكيل لمدير الجامعة فى قانونى ٥٤، و٥٦ يعين فى الأول بقرار من مجلس الوزراء، وفى الثانى بقرار من رئيس الجمهورية، أما فى قانون ٥٨ فأصبح هناك وكيلان، أحدهما للشئون الخاصة بأقسام البكالوريوس أو الليسانس، وشئون الطلاب الثقافية والرياضية والاجتماعية، ويختص الآخر بشئون الدراسات العليا وتنظيم البحوث العلمية، ويكون تعيينهما لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد، بقرار من رئيس الجمهورية.

وفى القوانين الثلاثة، كان منصب عميد الكلية بالتعيين، لمدة ثلاث سنوات فى القانون الأول، وسنتين فى كل من القانونين الآخرين، قابلة للتجديد.

أما بالنسبة لوكيل الكلية أو المعهد فقد كان يعين من بين رؤساء الأقسام فى قانونى ٥٤، و٥٦، ثم أصبح من بين الأساتذة الكراسى فى قانون ٥٨.

وكان التعيين لمدة ثلاث سنوات فى القانون الأول، وسنتين فى القانونين الآخرين، قابلة للتجديد.

ونصت القوانين الثلاثة على أن يتولى رئاسة القسم أقدم أستاذ مصرى فيه.

وتكون مجلس القسم فى القانونين الأول والثانى من الأساتذة والأساتذة المساعدين فيه، أما فى القانون الثالث فأصبح يضاف إلى هؤلاء اثنان من المدرسين يختاران دوريا بشرط ألا يجاوز عدد المدرسين فى كل عام بالأقدمية فى وظيفة مدرس مجلس القسم عدد باقى أعضاء هيئة التدريس فيه.

وكان أعضاء هيئة التدريس فى القوانين الثلاثة ثلاث فئات: الأساتذة ذوى الكراسى – الأساتذة المساعدون – المدرسون، ثم استحدث القانون وقت تولى د. عبد العزيز السيد وزارة التعليم العالى، فئة جديدة هى فئة الأساتذة (بدون كراسى)·

وكان التعيين فى القوانين الثلاثة يتم بناء على إعلان، وبعد فحص الإنتاج العلمى وثبوت صلاحيتهم لشغل الوظيفة، لكن عندما استحدثت وظيفة أستاذ بدون كرسى، جاز شغلها إذا أمضى الأستاذ المساعد سبع سنوات، من غير إعلان، لكن بعد عرض إنتاجهم العلمى على اللجنة العلمية.

وقد خفض قانون ٥٨ مدد الترقى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط وفرع جامعة القاهرة بالخرطوم سنة واحدة.

وطبقت الجامعات المصرية نظام السنة الكاملة التقليدى، حيث قسمت الدراسة فى كل كلية إلى عدد محدد من السنوات الدراسية، والتزم طلاب كل فرقة دراسية بدراسة عدد معين من المقررات خلال كل سنة، ثم يؤدون فى نهايتها امتحانا فى تلك المقررات، ومن يجتاز منهم الامتحان بنجاح ينقل إلى السنة الدراسية التالية، وهكذا (محمد حمدى النشار، ص ٢٢).

وكانت مقررات كل فرقة – فى الغالب – موحدة وإجبارية على جميع الطلاب، وكان لا يسمح للطالب بالانتقال إلى فرقة أعلى إلا إذا نجح فى جميع مقررات فرقته، وإذا رسب فى مقرر أو أكثر سمح له بدخول امتحان دور ثان فيها فى شهر سبتمبر، وإذا لم ينجح فى هذا الدور أعاد الدراسة والامتحان فى جميع مقررات تلك الفرقة، حتى ما سبق له النجاح فيه.

كذلك عرف عهد الثورة تطبيق نظام الانتساب فى كلية الدراسات الإنسانية والنظرية، ولقد أتاح هذا النظام فرصة التعليم الجامعى لعدد كبير من الطلاب، ولكنه أدى إلى تخريج عدد كبير من المؤهلين فى الدراسات النظرية والإنسانية بمعدلات تفوق معدلات التنمية الاقتصادية، وتربو على فرص العمل الحقيقية المنتجة والمتاحة مع التزام الدولة بتشغيل كافة الخريجين.

ونظرا لما شهدته مصر من أحداث فى عام ٥٤، حرص المشرع، فيما يبدو لعلة سياسية، على أن تقسم السنة إلى فصلين دراسيين، حتى ينشغل أعضاء هيئة التدريس والطلاب معا بالاستعداد للامتحانات، خاصة وأن نظام الامتحان ظل تقليديا وفقا للأرقام السرية والكنترولات، وما إلى ذلك، مما كان يضيع وقتا لا بأس به فى الامتحانات على حساب عملية التعليم والتعلم.

وعلى الرغم مما أنيط بالمجلس الأعلى للجامعات إلا أنه لم يحقق النجاح المنشود، سواء فى مجال التخطيط أو فى مجال التنسيق بين الجامعات، فلم يتصد لمشاكل التنسيق بالفاعلية اللازمة، وأبرزها مشكلة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس فى الكليات المتناظرة بالجامعات، كما لم يقم المجلس بوضع رؤية مستقبلية كاملة للتعليم الجامعى فى مصر تتناسب مع ظروفه وأهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية،

بينما انشغل المجلس بكثير من المسائل التنفيذية التى عرضت عليه بحجة التنسيق بين الجامعات، مثل المسائل الخاصة بالحالات الاستثنائية وقواعد نقلهم من فرقة إلى أخرى أو من كلية لأخرى، وزيادة أو تخفيض عدد ساعات الدراسة فى بعض المقررات (المرجع السابق، ص٣٤)

سياسة القبول:

وكان قبول الطلاب فى الجامعات المصرية يتم على أساس النظام المباشر، فقد كان كل طالب يتقدم بأوراقه مباشرة إلى الكلية التى يرغب فى الالتحاق بها، فإذا لم يجد مكانا بها تقدم بأوراقه إلى كلية أخرى، وهكذا.

وقد شهد التعليم الجامعى لأول مرة ظهور ما سمى " بمكتب تنسيق القبول بين الجامعات " عام ١٩٥٤، وأصبح هو المختص بتوزيع الطلاب الذين يرغبون فى الالتحاق بإحدى الجامعات المصرية، وذلك وفقا لرغباتهم، وفى حدود مجموع درجاتهم التى حصلوا عليها فى الثانوية العامة.

ولم يكن المكتب فى بداية عمله يشكل معيارا سليما للقبول، وربما يرجع جزء كبير من هذا إلى ما كانت تتسم به سياسة التعليم قبل الجامعى من تخبط فى بعض الأحيان، وعلى سبيل المثال، فقد أدى إلغاء نظام التوجيهية وإحلال الثانوية العامة محله أن اضطر المكتب أن يعمل وفقا للنظامين، إلى أن قضى القانون رقم ٨٩ لسنة ١٩٥٧ بأن يلحق امتحان التوجيهية تعديل أسوة بما حدث بالثانوية العامة (سياسة التعليم الجامعى فى مصر، ص ٦٩).

كذلك شكل الارتباك فى سياسة اللغات الأجنبية إرباكا للمكتب حيث تدنى المجلس الأعلى للجامعات فى مستويات تعلمها مما كان له دور سلبى، ذلك أن المجلس حدد الحد الأدنى للقبول بالكليات العملية ب ٢٥% فى اللغة الإنجليزية، ثم عاد عام ١٩٥٧ ليسمح بما هو أقل من ٢٥% إذا توافرت شروط الالتحاق الأخرى، مع وجوب اجتياز امتحان تكميلى فى هذه اللغة، وقد برر المجلس هذا التجاوز بفشل كثير من الطلاب فى تحقيق نسبة الحد الأدنى على الرغم من ارتفاع مجموعهم الكلى.

ومن هنا فعندما أثارت جريدة الجمهورية فى ١٩٥٩/٨/٢٥ ما أسمته " أزمة القبول بالجامعات "، حيث وقف كثير من الطلاب يشكون من أنهم لم يجدوا لهم مكانا

بالجامعة، رفض أحد عمداء جامعة القاهرة – لم يذكر اسمه – هذه التسمية، مؤكدا أن السبب الرئيسى هو هذا القرار الذى كان قائما فى وزارة التربية بتخفيض نسبة النجاح فى الثانوية من ٥٠% إلى ٤٠%، مع السماح بالرسوب فى مادة أو مادتين، ومعنى هذا أنه إذا كان الطالب حاصلا على صفر فى اللغة الإنجليزية، وصفر فى اللغة الفرنسية فى امتحان الثانوية العامة، ثم حاز بعد ذلك درجات هزيلة فى باقى المواد بحيث يحوز بها ٤٠% فإنه يذهب خارج أسوار الجامعة ومعه هذه النتيجة ويعتبر نفسه مظلوما إذا لم يدخل الجامعة، لماذا ؟ لأنه أخذ شهادة الثانوية العامة، وهذا سبب انخفاضا فى مستوى الطلاب العام المتقدمين للجامعات " إن أزمة الجامعات تنتهى يوم أن تكف المدارس الثانوية عن أن تصبح معامل تفريخ للحاصلين على الثانوية العامة بالجملة "!!

لكن المجلس، من ناحية أخرى، قرر عام ١٩٦٣ أن يكسب خريجى مدارس اللغات ميزة كبيرة تصل إلى ٢٠% من الدرجة التى حصلوا عليها فى اللغة الأوربية الأولى تضاف إلى المجموع الكلى لدرجاتهم (المرجع السابق، ص ٧٠).

وقد لاحظت لجنة العلوم الأساسية فى تقريرها عام ١٩٦٣ (ص ٧) هبوط مستوى الطلاب المتقدمين لكليات العلوم فى اللغات الأجنبية. ولما كان البعض قد يرى أن دراسة اللغات الأجنبية فى المرحلة الثانوية ليست بذات أهمية كبيرة فى المرحلة القائمة فى ذلك الوقت، إلا أن اللجنة ردت على ذلك بأن الواقع عكس ذلك لأنه فى حالة تدريس العلوم فى الجامعات باللغة الأجنبية فإن ذلك كان من شأنه أن يؤدى حتما إلى تقوية الطالب فى هذه اللغة مما كان يمكنه من استعمال المراجع الأجنبية ويعوضه عن أى نقص فى تعليم اللغة الأجنبية فى المرحلة الثانوية. أما إذا كان التدريس باللغة العربية فى المرحلة الجامعية، فكان ينبغى أن يكون الطالب متمكنا أصلا من اللغات الأجنبية فى المرحلة الثانوية حتى يستطيع الرجوع إلى المراجع الأجنبية للاستزادة منها.

وإذا كان المكتب قد اضطر لقبول طلاب رسبوا فى مادة أو مادتين، وفقا لما كان مسموحا به فى وزارة التربية حيث كان يمكن اعتبار الطالب ناجحا فى الثانوية العامة حتى ولو كان مجموعه أقل من ٥٠%، فإن المجلس الأعلى للجامعات عدل هذا عام ١٩٥٨ ليشترط ألا يقل مجموع المتقدم عن ٥٠%.

والواقع أن هذا المكتب رغم ما سيق من نقد إليه، وما يكون فى نظامه مـــن بعــض السلبيات، إلا أنه بالفعل كان ثمرة طيبة من ثمار التنسيق بين الجامعات المصرية، فلقــد حقق نجاحا يعتد به فى مجالات تنسيق قبول الطلاب بالجامعات المصرية على أســـس عادلة وفقا لقدراتهم العلمية وميولهم.

وقد شكلت الكليات التطبيقية مصدر جذب للطلاب المتقدمين للالتحـــاق بالجامعــات، مما كان له أثره على بعض الكليات وأبرزها كلية العلوم، وهذا ما دعا لجنــــة العلــوم الأساسية تعترف بالنسبة لمستوى الطلاب الملتحقين بكليات العلوم أنه لم يكن مرضيـــا، حيث أن معظم النابهين من الطلاب توجهوا إلى كليات الطب والهندسة (التقريـــر، ص ٨)، ودللت اللجنة على ذلك بأن عدد الحاصلين على ٧٥% فأكثر من المتقدميـــن عــام ٦٤/٦٣ بكلية العلوم بجامعة القاهرة لم يزد على ٩ طلاب من مجموع المقبولين البـــالغ عددهم ٥١٩ طالبا، وأن عدد الحاصلين منهم على ٧٠% فأكثر بلغ ٤٤ طالبا فقط.

ومع ما وضح لمكتب التنسيق من حسنات من حيث تكافوء الفرص، فقد ظل مثـــار مناقشات دارت حول بعض سلبياته، من ذلك نــــدوة عقدهـــا الأهـــرام ونشـــرت فـــى ١٩٦٥/٨/١ تحدث فيها د.عبد الفتاح إسماعيل وكيل وزارة التعليم العـــالى، ود. عبــد الخالق عزت مدير مكتب التنسيق، وآخرون، وكان المحور الأساسى أن الحكـــم علــى الطالب وفقا لمجموع الدرجات ليس عادلا تماما لأن هذا المجموع ليـــس معيـــارا تـــام الصلاحية لذلك، وكان رد عبد الفتاح إسماعيل أن المطالبة، فى مواجهة هـــذا، بتحكيـم معيار الرغبة هو أسوأ لأن هناك فرقا بين الرغبة والصلاحية، فرغبة الطالب تدخل فى توجيهها عديد من العوامل، قد لا يكون بينها مدى قدرة وصلاحية الطــــالب الالتحـــاق بكلية معينة، ولا يزال مجموع الدرجات هو أقرب المعايير المتاحة للحكم علـــى مـــدى صلاحية الطالب.

وأشير كذلك إلى ما يسمى مجموعة المواد المؤهلة، حيث قد يكون المجموع مؤديـــا للالتحاق بكلية معينة، لكن درجات المواد المؤهلة لها ى يعين على ذلك، وذكـــر عبــد الفتاح إسماعيل أن عيب المواد المؤهلة أن الطالب إذا كان يريد الالتحاق بالطب مثـــلا، فإنه يهمل دراسة الرياضيات على أساس أنها ليست مـــن المـــواد المؤهلـــة للالتحـــاق بالطب، مع أنها أساسية فى التكوين العمومى للطالب الجامعى.

وأثيرت كذلك قضية التوزيع على كليات الجامعات، فأكد البعض على ضرورة مراعاة أن تكون الجامعة المختارة قريبة من محل إقامة الطالب حتى لا تستأثر جامعتا القاهرة وعين شمس بالمتفوقين، وهو ما أخذ به فيما بعد حيث عرف باسم التوزيع الجغرافى، بالإضافة إلى مجموع الدرجات.

ونقل محررا الأهرام إحسان بكر ومحمد زايد عن حديث للدكتور طه حسين (١٩٦٧/١٢/٢) كان الدكتور محمد حلمى مراد مدير جامعة عين شمس فى ذلك الوقت حاضرا له: " مكتب التنسيق هذا كلام فارغ.٠والنظام الحالى للقبول سخيف جدا.٠"، ذلك لأنه لا يريد إلا تحكيم رغبة الطالب وحدها. ولما سأله حلمى مراد عن الحل ؟ اقترح أن تعمل الجامعات مسابقة للقبول مثل فرنسا، ومن ينجح يقبل. وأكد له مراد أن هذا الحل اقترحه البعض، لكنه صعب التنفيذ فى ضوء الأعداد الكبيرة. وأضاف طه حسين: " أنا رأيى.٠أنا راحل معلم، صفتى، أعلم الناس، وأعتقد أن كل مواطن حر فى أن يتعلم كما يشاء ويتحمل تبعة هذا.٠أما أن تعتبر الدولة نفسها مسئولة عن تعيين كل مواطن يأخذ الليسانس أو البكالوريوس فأنا لا أفهم ذلك ".

الجامعة والمجتمع:

كان معروفا عن فلسفة الجامعة عند إنشائها أهلية فى مصر عام ١٩٠٨ أنها كانت قائمة على ما يسمى بالعلم للعلم، إلى الدرجة التى اعتبرت عندها النظرة إلى الإعداد لوظيفة أو مهنة أمرا مشينا للجامعة، وهذا ما يفسر تأخر انضمام الكليات ذات الطابع التطبيقى عن الكليات النظرية.ولعل نظرة إلى الغرض من إنشاء جامعة مثل جامعة إبراهيم وفقا للقانون رقم ٩٣ لسنة ١٩٥٠ تظهرنا على استمرار هذه الفلسفة، حتى قيام الثورة، فهو ينص على " أن تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالى الذى تقوم به كلياتها ومعاهدها وتعنى بإجراء البحوث العلمية وتشجيعها والعمل على رقى الآداب وتقدم العلوم"

وبطبيعة الحال، فلم يكن أمر مثل هذا مناسبا لفلسفة العهد الثورى، مما كان لابد معه أن تمتد نظرة الجامعة إلى المجتمع وما يحدث فيه وما يؤمل له من تطور وتغير، وآية هذا ما نص عليه القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ حيث أكد على " إن الجامعات فى الجمهورية العربية المتحدة هيئات علمية تختص بكل ما يتعلق بالتعليم العالى الذى تقوم

به كلياتها ومعاهدها، وتعمل على تزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في الفروع المختلفة بما يفى بحاجاتها العلمية والفكرية، وتعنى الجامعات بإجراء البحوث العلمية وتشجيعها والعمل على رقى الآداب وتقدم العلوم والفنون وخدمة المجتمع والأهداف القومية، كما تهتم الجامعات ببعث الحضارة العربية وبتوثيق الروابط الثقافية العملية مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية ".

ورأى الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن فى تعليقه بكتاب (نظرات في التعليم الجامعى، ص ٣٨) أن الجامعات بالضرورة لابد أن تكون ذات صلة وثيقة بالمجتمع، وأن هذا لم يعد أمرا اختياريا، ذلك أن الجامعات – كمؤسسات عامة فى الدولة – تنشو بحوث أساتذتها فرادى أو جماعات، وهذا عمل ينسب إلى الجامعة وإلى صاحبه، وتمنح الجامعة خريجيها الإجازات، والخريج ينسب إلى الجامعة التى تخرج فيها، ولكنه كفرد هو الذى يختص بالإجازة، فالبحث والتعليم – نشاط جامعى – تتميز فيه شخصيات الأفراد

ولكن هناك التأثير الاجتماعى العام للآراء والأفكار التى تتفاعل – طليقة – وسط الكيان الجماعى، وتنتقل – خارج المناهج وأسئلة الامتحانات – من الأساتذة إلى الطلاب، وفى اللجان الفنية والمحاضرات العامة والتقارير – من الجامعيين إلى الشعب وهيئاته – هذا التأثير العام له أهمية كبرى في تحديد دور الجامعة في القيادة الاجتماعية، وبالتالى طبيعة علاقتها بالهيئات الممولة لها أو المشرفة عليها.

ومعنى هذا أن الجامعات صارت أكثر ارتباطا بالكيان القومى – بالسياسة العامة – بمستقبل الشعب والحكومة – بالتنمية الاقتصادية والتطور الاجتماعى – بالأزمات الفكرية التى تسود المجتمع – بالأوضاع الدولية الجارية – بعناصر الصراع المذهبي والفكرى فى العالم.

وأمام حلقة نقاشية عن مشكلات التعليم الجامعى، فى مايو ١٩٦١ ببنغازى بليبيا وقف د. عبد العزيز السيد، يناقش هذه القضية من منظور مختلف، قبل فترة وجيزة للغاية من تعيينه وزيرا للتعليم العالى، حيث كان مديرا لجامعة الإسكندرية، ويكون بذلك أول أستاذ تربية يكون مديرا لجامعة، مثلما كان إسماعيل القبانى أول أستاذ تربية

يكون وزيرا للمعارف سنة ١٩٥٢، كما مر بنا (مشكلات التعليم الجامعى فى البلاد العربية، ص ١٧٧).

لقد تساءل عبد العزيز السيد عن غاية العلم الذى تسعى إليه الجامعة ؟ إذا كان العلم يطلب لذاته فلا نكون مغالين إذا قلنا ان العلم يصبح فى هذه الحالة بلا غاية تستأهل سعى الدولة والجامعة إليه، لأنه يتعلق بمجرد المتعة الشخصية من جهة، ومن جهة أخرى فإن اتساع العلم وتشعب آفاقه يجعل طلبه لذاته عبثا وإضاعة للوقت فى بعض الأحيان، ولا يضيف إلى الثروة الإنسانية من محصوله ما يستأهل ما بذل فيه من جهد وما ضيع فيه من وقت.

وينفى عبد العزيز السيد أن ترتبط غاية العلم بالمنفعة إذا فسرت هذه المنفعة على أنها المنفعة المادية وما يمكن أن يؤدى إليه من تطبيقات، زاعما أن هذا يجعل العلم عقيما لأنه يكون قد ارتبط بجانب واحد من جوانب الحياة، ومن ثم فهو يحدد الغرض بقوله (المرجع السابق، ص ١٧٨):

" الإنسان إنما يطلب العلم ويسعى إليه ابتغاء الملاءمة بينه وبين الكون الذى يعيش فيه. •يطلبه ليزداد معرفة بنفسه وبالعالم الذى يحيط به، يطلبه ليحدد مكانه فى الكون. •يطلبه لزيادة معرفته بما ينبغى أن تكون علاقته مع غيره سواء بين الفرد والفرد أو بين الفرد والجماعة أو الجماعة والجماعة. •يطلبه ليحدد علاقته بخالقه..يطلبه فوق ذلك ليسعد نفسه ماديا ويسخر الطبيعة فى خدمته فيوفر لنفسه وسائل الرفاهية ".

ونلاحظ هنا غلبة النظرة الليبرالية المحصورة فى الفرد وسعادته، وقلة الاهتمام بالشأن المجتمعى العام.

وفى خطاب له بجامعة الإسكندرية (الجمهورية فى ١٩٦٢/٧/٢٨) وقف جمال عبد الناصر ليقول " الشعب ينظر إلى المثقفين بأمل، وزى ما قلت فى الانتخابات اللى حصلت قبل كده، أظن قلت لكم السنة اللى فاتت، الشعب قدر هذا بجميع فئاته، وانتخب عدد كبير من جامعة الإسكندرية فى لجان الاتحاد القومى، ليه انتخبهم ؟ لأنه يعلم إنهم مش فى أبراج عاجية وملهومش تطلعات طبقية، ولكنهم يحسوا بإحساسه ويشعروا

بشعوره وحيكونوا معبرين عن إرادته ومعبرين عن أمانيه، وحيكونوا مدافعين عن حقه فى الحرية والحياة...".

وقال أيضا فى الخطاب نفسه: " فى العشر سنين القادمة الجهد عليكم فى الجامعات حيكون أكبر..الجهد على المثقفين حيكون أكبر ".

وقد التزمت الدولة بتشغيل كافة خريجى الجامعات، وحملت الجمهورية فى ١٩٦٢/١/٢٨ عنوانا " لن يبقى أى خريج بلا عمل. قدم طلبك فورا إلى مكاتب العمل والقوى العاملة، أو إلى مكتب كمال حسين "، ومن أجل ذلك صدر قرار جمهورى رقم ٤٢٥ لسنة ١٩٦٢ بفتح اعتماد إضافى لإنشاء ٦٥٠٠ درجة سادسة فى الكادرين الفنى والعالى بوظائف الحكومة.

هل كانت الدولة بحاجة إلى كل الخريجين كل سنة بالفعل ؟ أغلب الأحوال أن الإجابة بالنفى، ولكنها نتيجة طبيعية لمسيرة سيطرة الدولة على الإنتاج، فما دامت قطاعات الاقتصاد الأساسية فى يد الدولة، وما دام الطلاب يقبلون بتوجيه من الدولة عن طريق مكتب التنسيق، كان لابد أن تعتبر الدولة نفسها مسئولة كذلك عن تشغيل الخريجين، حتى ولو لم تكن بحاجة إليه.

ولقد كان لهذه السياسة أثار سلبية على كل من الجامعة ومجالات العمل، فمن الناحية الأولى كرس هذا عملية الربط بين الجامعة والوظيفة، فالذى يتعلم على أساس أن يكون موظفا فى الحكومة. ومن الناحية الثانية، تضخم الجهاز الحكومى والبيروقراطى (نزيه الأيوبى،، ص ٥٩)، ليتحول المتعلمون إلى جيش من الموظفين الحكوميين، بما يحمله هذا من معان تجعل الكثير منهم يفتقد عناصر المبادأة والاعتماد على النفس والتفكير فى مواجهة مشكلات الحياة والقدرة على مواجهة المجهول.

وقد فتحت جريدة الأهرام الباب لحوار واسع حول الجامعة والمجتمع، فمن ذلك ما كتبه د. رشدى سعيد فى ١٩٦٥/١/١٧ من أن جامعة الأعداد الكبيرة التى أصبحنا نعيش معها فى مصر ينبغى أن تختلف فى شكلها ووظيفتها عن تلك الجامعة التى كانت من قبل فى الثلاثينيات والأربعينيات، ذلك لأن طبيعة مجتمعنا النامى تحتم علينا توجيه معظم استثماراتنا إلى المشروعات ذات الإنتاجية العالية بالرغم من أن الجامعة هى جزء هام من رؤوس الأموال الاجتماعية الثابتة التى يؤثر مستواها على عملية الإنتاج الكلية.

ونبه رشدى سعيد إلى أن ما يشكو منه الناس من انخفاض مستوى طلاب الجامعة ليس سببه الأعداد الكبيرة، بل هو التقدم المذهل المتوالى فى مختلف الفنون والعلوم، مما جعل المرحلة الجامعة الأولى لابد أن تقصر عن جعل الطالب مستوعبا لعلوم ما تخصص فيه، مما يفرض أن يتوجه الإعداد فى هذه المرحلة نحو ما يمكن تسميته بالتثقيف الجامعى المرتبط أوثق ارتباط بمشكلات المجتمع وقضاياه.

أما د. فؤاد زكريا فقد كتب تعقيبا (١٩٦٥/١/٢٧) على مقال رشدى سعيد، وقد لخص جوهر المقال فى دعوته إلى ألا يؤهل التعليم الجامعى الطالب لمهنة متخصصة، بل يؤهله لكى يحتل مكانا فى المجتمع كرجل مثقف يستطيع بقليل من التوجيه بعد تخرجه أن يوجه إلى أية إلى أية وظيفة تحتاج إلى بعض الفكر أو الثقافة.

وقد عارض فؤاد زكريا وجهة النظر هذه مؤكدا على أهمية التخصص بالنسبة للجامعة، ولا خوف من الزعم بأن هذا يبعد التعليم الجامعى عن المجتمع، فالذى حدد مجموعات التخصص هو احتياجات المجتمع، وإذا كان التثقيف العام يمكن أن يفهم فى بعض الكليات الإنسانية إلا أنه ليس كذلك بالنسبة لكليات الطب والهندسة.

أما الدكتور جمال زكى (١٩٦٥/١/٣٠)، فقد أشار إلى أن الاتجاهات العالمية تعزز بالفعل الرأى القائل بأن المرحلة الجامعية الأولى لا ينبغى أن تهيئ للتخصص، بل تتجه إلى إعداد المشرف الميدانى أو الممارس العام، وهو الأمر الذى يطبق فى كليات الطب بالفعل، فسنوات البكالوريوس تعد ممارسا عاما، أما المتخصصين فعن طريق الدراسات العليا،وأشار جمال زكى إلى أن تقرير روبينز البريطانى، ودراسات اللجنة الفرنسية لتطوير التعليم الجامعى قد أخذا بمبدأ تعميم دراسة الطالب فى ميدانه حتى مستوى درجته الجامعية الأولى.

أما د.فتحى البديوى (١٩٦٥/٢/٣)، ففى رأيه أن التخصص المبكر فى الدول النامية أمر غير جيد مما جعله يؤكد على ضرورة أن تكون الفترة الأولى فى الدراسة الجامعة مركزة على ما يمكن تسميته بالتثقيف العام، أى الدراسة العام بجانب ما كان قائما من دراسة مواد المجتمع والقومية والاشتراكية.

فإذا ما أردنا التعرف على الموقف الكمى لتطور عدد الطلاب المقيدين بالجامعات المصرية من عام ٥٣/٥٤-٦٩/١٩٧٠ فإن الجدول التالى يوضح هذا :

جدول رقم (٢٥)

العام	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	طنطا	المنصورة	الزقازيق
٥٤/٥٣	٢٣٢٠٦	١٠٣١١	١٧٦٧٩				
٥٦/٥٥	٢٥٩١١	١٢٨٨٨	٢٠٤٠٥				
٥٨/٥٧	٣٣٢٤٥	١٦٨٤٠	٢٢٩٩٢	٥٠٠			
٦٠/٥٩	٣٤٣٨٨	٢٠٦٧٢	٢٥٦٧٣	١٩٧٩			
٦٢/٦١	٣٦٣٢١	٢٢٦٢٨	٢٨١٠١	٤٣١٣			
٦٤/٦٣	٤١٢١٧	٢٨٥٢٠	٣٤٢٢	٧٥٢٣			
٦٦/٦٥	٤٤٢٧٥	٣٣١٥٤	٣٨٠٢٦	٩٨٢٣	٧٩٦	٧٦٤	
٦٨/٦٧	٤١٨٩٣	٣١٨٧٢	٣٨٢١٤	٩٨٩٩	١١٩٦	١٢٣٤	
٧٠/٦٩	٤٤٦٥٨	٣٤٩٠٦	٣٨٤٦٥	١٣٢٣٨	٣٠٨٠	١٨٦٦	٣٩٩٧

وكان المجموع الكلى، حسب نفس ترتيب السنوات المختارة هو على التوالى: ٥١١٩٦ – ٥٩٢٠٤ – ٧٣٥٧٧ – ٨٢٧١٢ – ٩١٣٦٣ – ١٠٩٦٨٢ – ١٢٦٨٣٨ – ١٢٤٣٠٨ – ١٤٠٢١٠ من الطلاب.

أما تطور عدد الطلاب فى مرحلة التعليم الجامعى الأولى لكل عضو هيئة تدريس فى الجامعات (ما عدا جامعة الأزهر) فى الفترة من ٦٥/٦٦-٧٠/٧١ فبيانه كالتالى (النشار، ص ١٦٠):

جدول رقم (٢٦)

العام الجامعى	عدد الطلاب	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد الطلاب لكل عضو
٦٦/٦٥	١٢٦٨٣٨	٢٤٩٧	٥٠,٨
٦٧/٦٦	١٢٧٨٦٤	٢٦٤٨	٤٨,٣
٦٨/٦٧	١٢٤٣٠٨	٢٩٢٩	٤٢,٤
٦٩/٦٨	١٢٤٢٢٧	٣٠٧٨	٤٠,٣
٧٠/٦٩	١٤٠٢١٠	٢٨٢٨	٤٩,٦
٧١/٧٠	١٥٢٢٢٢	٢٩٦٩	٥١,٣

فها هنا نلاحظ تحسنا تدريجيا منذ العام ٦٥/٦٦ العام ٦٨/٦٩ فى عدد الطلاب لكل عضو، لكن هذا التحسن يعود للاختفاء التدريجى فى العامين التاليين.

الثقافتان الإنسانية والعلمية:

من المعروف أن الطابع الذى غلب على الثقافة والتعليم فى مصر طوال حقب طويلة، هو الطابع النظرى، ومن ثم فقد كان للعلوم الإنسانية قصب السبق دائما، ويكفى أن نشير إلى التعليم الدينى الذى كان يستأثر بالكم الأكبر من طلاب العلم، كان فى مجمله مما يدخل فى باب الإنسانيات.

لكن قيام ثورة يوليو، وفر مناخا يؤازر التخصصات العملية والتطبيقية، على أساس أنها أكثر التصاقا بمشروعات التنمية.

أما تطور أعداد الطلاب المقيدين بالكليات العملية والإنسانية، شاملة جامعة الأزهر، فقد كان كالتالى (محمد حمدى النشار، ص ١٧٢):

جدول رقم (٢٧)

نوع الدراسة	الكليات الإنسانية		الكليات العملية		إجمالى
العام الجامعى	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
٥٤/٥٣	٣٥٩٤٦	%٦٦,٥	١٨١٤٣	% ٣٣,٥	٥٤٠٨٩
٥٦/٥٥	٤١١٩٨	٦٥,٥	٢١٧٧٧	٣٤,٥	٦٢٩٧٥
٥٩/٥٨	٥٤٢٣٥	٦٧,٠	٢٦٧٤٣	٣٣,٠	٨٠٩٧٨
٦٠/٥٩	٥٧٣٨٦	٦٥,٥	٣٠٢٧١	٣٤,٥	٨٧٧٥٧
٦١/٦٠	٥٧٤٥٣	٦٢,٢	٣٤٨٣٩	٣٧,٧	٩٢٢٩٢
٦٢/٦١	٥٧٨٦٧	٥٩,٤	٣٩٦٠٤	٤٠,٦	٩٧٤٧١
٦٣/٦٢	٦١٥٥٢	٥٨,٥	٤٣٨٠٣	٤١,٥	١٠٥٣٥٥
٦٤/٦٣	٦٤٥٥٢	٥٥,٤	٥١٩٨١	٤٤,٦	١١٦٥٣٣
٦٥/٦٤	٦٧١٢٧	٥٢,٦	٦٠٦٧٩	٤٧,٤	١٢٧٨٠٦
٦٦/٦٥	٧٠٤٢٨	٥١,٥	٦٦٤٥٢	٤٨,٥	١٣٦٨٨٠
٦٧/٦٦	٦٨٥٠٧	٤٩,٠	٧١٣٧٠	٥١,٠	١٢٩٨٧٧
٦٨/٦٧	٦٣٥١٢	٤٥,٩	٧٥١٠٦	٥٤,١	١٣٨٦١٨
٦٩/٦٨	٦٢٣٨٥	٤٤,٦	٧٧٥٥٧	٥٥,٤	١٣٩٩٤٢
٧٠/٦٩	٦٧٣٠٠	٤٢,٦	٩٠٨٣٥	٥٧,٤	١٥٨١٣٥

وواضح من استقراء الجدول السابق أن النمو كان لصالح الكليات الإنسانية فترة الثورة

لكن الأمر لم يكن كذلك قبل الثورة، ففى سنى الجامعة الأولى منذ إنشائها حكومية سنة ١٩٢٥، ولمدة خمس سنوات كان هناك توازن بين الثقافتين، ثم يميل إلى الانحياز إلى العلوم الإنسانية فى سنوات فى بعض السنوات وخاصة من عام ١٩٥٠/٤٩ حتى عام ١٩٥٣/٥٢ حيث وصل عدد طلاب الكليات الإنسانية فى العام الأخير إلى ٢٦١٨٧، بينما بلغ ١٦٣٠٧ فى الكليات العملية (لويس عوض: الجامعة والمجتمع الجديد، ص ٥٨).

بيد أن لويس عوض رأى أن التعليم الجامعى المصرى ظل فى مجموعه متوازنا بين الثقافتين أدق التوازن حتى أنشأ طه حسين جامعة عين شمس عام ١٩٥٠ التى اعتبرها كاتبنا هى المسئول الأول عن ظهور أكبر جزء من هذا الاختلال، لأن توزيع التخصص الجامعى بين الثقافتين كان مدى ربع قرن قبل إنشائها، أى بين ١٩٢٥ و١٩٥٠ موزعا كالآتى: ١١٦,٦٧٨ طالبا يدرسون الإنسانيات مقابل ١١٣,٧٧٧ طالبا يدرسون المواد العلمية، بفائض يقل عن ٣٠٠٠ طالب لصالح الإنسانيات موزعا على ربع قرن، وجامعة عين شمس فى ثلاث سنوات منذ إنشائها حتى قيام الثورة، أى منذ ٥٠ إلى ٥٢ استوعبت ٦٢,٣٥٠ طالبا يدرسون الثقافة الإنسانية مقابل ٥٤,٣٩١ طالبا يدرسون الثقافة العلمية، بفائض يقرب من ثمانية طالب فى جانب الإنسانيات، أما جامعة الإسكندرية فقد كان واضحا منذ إنشائها عام ١٩٤٢ حتى قيام الثورة أنها تميل ميلا طفيفا نحو الدراسات العلمية (المرجع السابق، ص ٥٩).

ويستند لويس عوض على إحصاء لم يشر إلى مصدره، يختلف عن الإحصاء الذى قدمناه، وربما يرجع ذلك إلى عدم إدخاله جامعة الأزهر، فضلا عن توقف إحصائه عند عام ٦١/٦٠، وفقا لوقت كتابته للدراسة، مما دفعه إلى أن يستنتج استنتاجات لم تكن صحيحة، فقد سار إحصاؤه على النحو التالى (الجامعة والمجتمع الجديد، ص ٦٠):

جدول رقم (٢٨)

السنة	الكليات الإنسانية منتظم	منتسب	مجموع	الكليات العملية
٥٤/٥٣	٣٠,٠٠٢	٥,٧٦١	٣٥,٧٦٣	١٧,٥٢٤
٥٥/٥٤	٢٨,٦٢٥	٧,٠٩٦	٣٥,٧٢١	٢٠,٥٠٠
٥٦/٥٥	٣١,١٦٠	١١,١١٩	٤٢,٢٧٩	٢١,٢٨٥
٥٧/٥٦	٣٠,٣١٥	١٣,٠٦٣	٤٣,٣٧٨	٢٢,٦٤٤
٥٨/٥٧	٣١,٢١٥	١٩,٦٣٨	٥٠,٢١٧	٢٦,٠٥٦
٥٩/٥٨	٣٠,٨١٦	١٩,٤٠١	٥٠,٢١٧	٢٦,٠٥٦
٦٠/٥٩	٣٣,٢٢٧	٢٠,١٣٩	٥٣,٣٦٦	٢٩,٣٤٤
٦١/٦٠	٣١,٩٢٢	١٩,٤١٨	٥١,٣٤٠	٣٢,٨٨٥

وهكذا يشير إلينا إحصاء لويس عوض أن توزيع التخصص فى الجامعات المصرية بين الثقافتين منذ الثورة، على عكس ما يظنه الجميع – ومنهم نحن بطبيعة الحال – قد سجل توسعا مطردا ضخما فى الدراسات الإنسانية وتوسعا مطردا بطيئا نسبيا فى الدراسات العلمية.

صحيح أن عدد دارسى الإنسانيات كان دائما هو الأعلى فى الإحصاء الذى أوردناه، لكن من المهم ملاحظة التضاؤل التدريجى فى نسبتهم إلى المجموع العام، والعكس بالنسبة للتخصصات العلمية، كانت نسبتهم فى تصاعد مستمر.

ولقد كتب " أنور عبد الملك " (جريدة المساء، فى ١٩٥٨/٨/٢٦) يفند الزعم القائل بأن كليات مثل الآداب والحقوق والتجارة هى كليات " نظرية "، وأن كليات مثل الطب والهندسة والعلوم والصيدلة كليات " عملية "، فهى تفرقة منقولة من القرن التاسع عشر الأوربى، دون أدنى تصرف، من السهل دحضها.

وكان لتقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، كما مر بنا، موقف معاد للعلوم الإنسانية على وجه التقريب، حيث أوصى بأن تكون هناك كلية واحدة للآداب فى مصر، وتحويل الباقى إلى كليات لإعداد المعلمين، والغريب أنه اقترح الشيء نفسه بالنسبة لكليات العلوم، لأنه – أيضا كما سبق أن أشرنا – كان يغلب منظور القوى العاملة، ولما كانت كليات العلوم هى لدراسة العلوم الأساسية، كان له هذا الموقف، دون أن

يضع فى الاعتبار أن العلوم الأساسية، بحكم فلسفتها وطبيعتها ومهمتها، تشكل البنية الأساسية لأى تطور وتقدم فى سائر الدراسات التطبيقية من هندسة وطب وزراعة.

وبالنسبة لكليات الحقوق، فقد كان قائما منها وقت إعداد التقرير ثلاث كليات فقط، رأى إما أن يحد القبول فى كل منها بحيث لا يزيد عن ٢٠٠ طالب، وإما الاكتفاء بكلية حقوق واحدة بكل من القاهرة والإسكندرية.

وكانت هناك وجهة نظر أخرى للجنة الدراسات الإنسانية والاجتماعية فى تقريرها المقدم إلى وزير التعليم العالى فى ١٩٦٣/١١/١٧، وكانت هذه اللجنة مشكلة من: د.سليمان حزين (مقررا)، والدكاترة: جابر جاد عبد الرحمن –محمد زكى شافعى – محمد على عرفة – محمد صقر خفاجة – عبد المنعم أبو بكر، والأساتذة: حسن مصطفى – حمدى إبراهيم – سيد أبو النجا – عبد العزيز الشوربجى – على الشافعى.

حيث شملت دراستها ما يتصل بالجامعات والمعاهد العالية معا.

وسجلت اللجنة ما واجهها من صعوبة الحصول على أرقام دقيقة عن عدد الخريجين خلال السنوات الخمس السابقة على عملها، وعدد الذين سيتخرجون خلال الأربع سنوات التالية، إذ لم يكن من اليسير إطلاقا الحصول على أرقام تمثل احتياجات البلاد فى مختلف الميادين المفتوحة والمغلقة خلال الخمس سنوات التالية، ومن هنا اضطرت اللجنة أن تؤكد على الفرق بين الدراسات الإنسانية والدراسات الأخرى ذات الطابع العملى كالهندسة والطب، حيث كان الممكن تقدير عدد من تحتاجهم البلاد من المهندسين والأطباء اللازمين للوفاء باحتياجات خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية بدرجة من الدقة لا تتأتى بالنسبة لخريجى الكليات الإنسانية.

من هنا كلفت لجنة فرعية بدراسة هذه المسألة، فخلصت إلى النتائج التالية:

١- أسفرت التقديرات عن وجود فائض فى عرض خريجى الكليات الإنسانية عموما، وهو فائض كان يتزايد بمرور الزمن، وذلك إذا ما قورن العرض بتقدير اللجنة للحد الأعلى للطلب، وهو تقدير رأت اللجنة ذاتها أن تشير إلى أنه مفرط فى التفاؤل، وتتزايد حدة فائض العرض على الطلب بطبيعة الحال إذا ما قورن العرض بتقدير اللجنة للحد الأدنى للطلب.

٢- قدر فائض العرض المشار إليه خلال الفترة (١٩٦٥-١٩٧٠) بما يتراوح بين ٤٠٠٠/١٥٠٠٠ (أى بين ٩%، ٣٩% من جملة خريجى الفترة).

ولما عرض الأمر على اللجنة الأصلية لاحظت ما يلى:

١-أن هناك على الجملة فائضا كبيرا من الخريجين بالنسبة للاحتياجات المنتظرة للبلاد من خريجى الكليات الإنسانية، وإن كانت خطورة هذا الفائض إنما تنصب على كليات الحقوق والتجارة أكثر مما تنصب على كليات الآداب التى يبدو فى ظاهر الأمر أن استيعاب مهنة التدريس لخريجيها كان من شأنه أن يهيئ للطلب على الخريجين تغطية العرض أو تجاوزه، مما يدعو للنظر فى تخفيف الضغط على كليات الحقوق والتجارة، ولو أدى ذلك للتوسع فى القبول فى بعض أقسام كليات الآداب.

٢-قامت الدراسة الإحصائية للطلب على خريجى كليات الآداب على أساس اعتبار الطلب على الخريجين مرتبطا ارتباطا لازما للنمو الاقتصادى، وليس عن طريق الاعتماد على خطط فعلية لوزارة التربية والتعليم لزيادة وظائف المعلمين، ومن ثم فإن سلامة تقدير الطلب على خريجى الآداب إنما يتوقف أساسا على اتخاذ وزارة التربية والتعليم من النمو الاقتصادى مؤشرا للتوسع فى إنشاء وظائف التدريس بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣-لم تدخل الدراسة الإحصائية فى الحسبان ما ينتظر أن يستوعبه العمل بالبلاد العربية والإفريقية من خريجى الكليات والمعاهد الإنسانية. مع ملاحظة أن هذا المجال ينفتح أمام خريجى الآداب أكثر من خريجى الحقوق والتجارة.

٤-هناك عامل آخر لم تتناوله الدراسة الإحصائية بسبب صعوبة الحصول على بيانات بشأنه ألا وهو أن من بين الطلاب القائمين فى ذلك الوقت بالكليات الإنسانية عددا متزايدا من الأشخاص الذين كانوا يشغلون وظائف بالفعل، بما يترتب على ذلك من حصولهم على فرصتين: التوظف، والدراسة.

٥-استخلصت اللجنة من هذا ضرورة تضييق القبول بكليات الحقوق والتجارة، مع إمكان التوسع بعض الشيء فى القبول بكليات الآداب.

وبالنسبة للعلميين الذين يعدون فى كليات العلوم، فقد تعرض تقرير اللجنتين الدائمتين للأفراد العلميين والأفراد الفنيين (الصادر فى ديسمبر ١٩٦٢) لحاجة البلاد من خريجى كليات العلوم العاملين كعلميين فى مختلف القطاعات، وإلى طاقة الإمكانيات التعليمية وذلك حتى عامى ١٩٦٥، ١٩٧٠ (تقرر لجنة العلوم الأساسية، ص ٤).

ويوضح البيان التالى ما تضمنه هذا التقرير بالنسبة لخريجى كليات العلوم حتى عام ١٩٦٥:

جدول رقم (٢٩)

الموجود فى القطاع العام (ديسمبر ١٩٦٢)	المطلوب حتى عام ١٩٦٥	طاقة الإمكانيات التعليمية حتى عام ١٩٦٥	الفائض حتى عام ١٩٦٥
١٨١١	١٧١١	٤٣٠٢	٢٥٩١

أما الجدول التالى فيوضح الموقف بالنسبة لهذه الفئة من خريجى كليات العلوم حتى عام١٩٧٠، كما فى تقرير اللجنتين:

جدول رقم (٣٠)

الموجود فى القطاع العام (ديسمبر ١٩٦٢)	المطلوب حتى عام ١٩٧٠	طاقة الإمكانيات التعليمية حتى عام ١٩٧٠	الفائض حتى عام ١٩٧٠
١٨١١	٣٤٢٢	١٢١٨٧	٨٧٦٥

وإذا كان هذا مؤشرا لفائض فى خريجى العلوم، إلا أنه لم يضع فى الاعتبار ما تحتاجه وزارة التربية والتعليم من مدرسين من هذه الكليات، حيث لم تكن كليات المعلمين تفى بكل هذه الاحتياجات. وفضلا عن ذلك، فإن " التقليدية " التى كان عليها العمل فى مصر حتى ذلك الوقت لم تشكل طلبا حقيقيا لهذه الفئة، حيث لم تعرف معظم قطاعات العمل ما يمكن أن يكون مكاتب أو أقسام أو مراكز ملحقة بها للبحث العلمى ابتغاء تطوير العمل فيها على أسس علمية.

ويبدو أن اقتراح اللجنة الوزارية للقوى العاملة (١٩٦٦) بالاكتفاء بكلية واحدة لكل من الحقوق، والآداب ن والعلوم قد أثار بلبلة لدى الرأى العام وشعورا بعدم الرضا مما جعل الدكتور محمد عبد القادر حاتم وزير الإعلام ورئيس اللجنة يصرح للأهرام (١٩٦٦/٥/٢٩) أنه ليس هناك اتجاه إلى إلغاء كليات الآداب والحقوق والعلوم.

أزمة ٢٣ فبراير:

فى حديث غير رسمى مع الدكتور عبد الخالق علام الذى كان نائبا لرئيس الجامعة الأمريكية فى أحد أيام شهر ديسمبر ٢٠٠٢، فى المجالس القومية، ذكر أنه لما أحوزت (هدى) ابنة جمال عبد الناصر مجموعا عاليا أهلها للالتحاق بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، بينما لم تحصل الابنة الأخرى (منى) على مثل هذا المجموع، حيث حصلت

على ما يقل عن ٦٠% فلم تقبلها أى كلية وقبلت بالجامعة الأمريكية، نظر عبد الناصر إلى الابنة الأولى على أساس أنها متفوقة، والثانية غير ذلك. لكنه لاحظ بعد فترة من التحاق منى بالجامعة الأمريكية تقدمها الواضح أكثر من المتفوقة، وأدى به هذا أن يحدس أن المسألة فى جزء كبير منها لابد أن تعود إلى نظام التعليم القائم بالجامعة الأمريكية وتفوقه فى البناء التربوى. من هنا دعا وزير التعليم العالى د. عزت سلامة إلى مقابلته وناقش معه المسألة، طالبا منه الاستفادة من نظام الجامعة الأمريكية فى الجامعات المصرية.

ثم إذا بعزت سلامة يخطو خطوات أثارت عليه زوابع عاصفة من مختلف الجامعات والكليات وأعضاء هيئات التدريس...

ففى يوم ٢٣ فبراير عام ١٩٦٧، وبعيدا عن الجامعة والجامعيين خرج من مكتب وزير التعليم العالى تحت ستار من السرية، لا ندرى لماذا ؟ مشروع جديد بقانون تنظيم الجامعات أرسل إلى مجلس الدولة لمراجعته المراجعة القانونية (الأهرام فى ١٩٦٧/٥/٦). وعلمت الجامعات بالنبأ، وبرزت على الفور فى أوساط الجامعيين عدة تساؤلات: متى وضع هذا المشروع ؟ ومن الذى وضعه ؟ وترددت هذه التساؤلات على ألسن الجميع من أصغر مدرس إلى أقدم أستاذ، بل إلى مديرى الجامعات أنفسهم ؟!!

واضطر عزت سلامة إلى دعوة المكاتب التنفيذية للاتحاد الاشتراكى لجامعتى القاهرة عين شمس إلى اجتماع عاجل مساء يوم ١٦ أبريل لمناقشة تطوير التعليم الجامعى وقانون الجامعات، ويومها دارت مناقشات عاصفة، حيث وضح التباين الشديد بين توجهات الوزير والأغلبية الساحقة من أعضاء هيئة التدريس.

ولم يكن القانون هو وحده المشكلة، فقد فوجئ الجميع بمنشور من أمانة المجلس الأعلى للجامعات يطلب من كل عضو هيئة تدريس البقاء بالكلية يوميا ٦ ساعات، وكان الأمر البارز، كما أوضح مثلا أحد رؤساء الأقسام بآداب القاهرة لعميدها أن أعضاء القسم عددهم أكثر من عشرة، ولم يكن يوجد بالكلية لهم إلا حجرة واحدة مساحتها متران فى ثلاثة،" فهل نجلس على المكاتب بالتناوب أم ماذا ؟ " !!

كان طريقا وأسلوبا محزنا حقا فى التفكير، لكن إعصار يونية ١٩٦٧، عصف بكل هذا وعادت الجامعات إلى ما كانت عليه.

وكان من علامات القانون المقترح أيضا أن تتكون كل جامعة من عدد من الأقسام يتولى كل منها تدريس وبحوث المواد التى تدخل فى اختصاصه، ومن معاهد للدراسات العليا والبحوث، ويكون لكل مجموعة من الأقسام كلية تشرف على شئونها العلمية

والإدارية (الأهرام فى ١٩٦٧/٥/٧). ومعنى هذا التبديل أنه يغير من الكيان الجامعى تغييرا جوهريا فيجعل الجامعة تتكون من أقسام، ويجعل الكلية مجرد هيئة إشراف على الأقسام نيابة عن الجامعة.

لكن الحصيلة للمناقشة فى ١٧ كلية بجامعتى القاهرة وعين شمس رفضت فكرة الأقسام العلمية وطالبت بضرورة المحافظة على كيان الكلية.

وقد لفتت السرية فى إعداد وعرض القانون المقترح، نظر الدكتور رشدى سعيد فكتب فى الأهرام (١٩٦٧/٥/١٠) مؤكدا على أن العمل الإدارى والسياسى السليم ينبغى أن يكون فى العلن ووضح النهار لأن العلانية هى سمة الواثق من نفسه والراسخ بقدمه فى الفهم والعلم والإيمان، والسرية هى مظلة العاجز والكسيح.

ولقد شكلت عدة لجان نوعية لكل فئة من الدراسات، عقدت مؤتمرات تدارست فيها سبل تطوير التعليم الجامعى فى مصر، يقول د. حلمى مراد (الأهرام فى ١٩٦٧/٥/١٢) أن الجميع صفق لتوصيات المؤتمرات فى المؤتمر الختامى الذى عقد فى حضور رئيس مجلس الوزراء فى فبراير السابق، ولكن ثارت الانتقادات عندما ترجمت هذه الاتجاهات المسلم بها إلى نصوص تطبيقية وخطط للعمل. وهذا يؤكد أن الاتفاق فى الاتجاه أو الهدف لا يكفى وحده وإنما يجب أن يشمل الاتفاق كيفية التنفيذ ووسائل التطبيق، فمن الوسائل ما قد يقصر عن بلوغ المراد، أو ينحرف – من غير قصد – دون تحقيق ما يرتجى من أهداف.

أما الدكتور رشاد رشدى فقد كتب بالأهرام (١٩٦٧/٥/١٥) مؤكدا أن المسألة الأزمة تكمن فى أنه بعد أن اجتمعت اللجان النوعية مدة عشرة أيام تناقش وتتحاور فى مختلف القضايا الجامعية وانتهت إلى توصيات، إذا بالقانون المقترح يظهر أنه لم يرتكز إلى هذه المؤتمرات، وكأن المسئولين يقولون للجامعيين نحن نجمعكم ونسمع رأيكم، ولكن نحن نأخذ بها أو ببعضها، مثلهم فى ذلك مثل رئيس المصلحة الحكومية الذى قد يجمع مرؤوسيه ليسمع منهم رأيهم، لكنه يستطيع أن يصدر ما يشاء من قرارات بغض النظر عن اتفاقها مع ما قيل أم لا ؟!

وقد شارك فى الكتابة على صفحات الأهرام طوال شهر مايو ٦٧ عدد كبير من الأساتذة مثل عبد العظيم أنيس، ورفعت المحجوب، وأحمد العريان، عميد هندسة القاهرة، ومحمد بسيونى بطب الأزهر، وعثمان سرور، أستاذ القانون، وعبد الوهاب البرلسى، الذى أصبح بعد ذلك وزيرا للتعليم العالى، وأسامة الخولى.

وقد وصفت الأزمة فى ذلك الوقت بأنها أزمة ثقة بين وزير التعليم العالى وأساتذة الجامعات.

تطور الإنفاق:

يبين الجدول التالى تطور اعتمادات الجامعات خلال الفترة من ٦٤/٦٥-٧٠/١٩٧٠ (النشار، ص ١٦٩):

جدول رقم (٣١)

السنة / الجامعة	٦٥/٦٤	٦٦/٦٥	٦٧/٦٦	٦٨/٦٧	٦٩/٦٨	٧٠/٦٩	٧١/٧٠
القاهرة	٥,٩٥٠	٦,١١٩	٦,٣٦٠	٦,٤٣٠	٧,٩١٢	٧,٤٠٠	٧,٧٦٦
الإسكندرية	٣,٧٠٠	٣,٦٠٠	٣,٨٥٠	٤,٠١٢	٥,١٩٣	٤,٦٢٣	٤,٧٨٥
عين شمس	٣,١٦٥	٣,٢٧٥	٣,١١٠	٣,٦٧٩	٤,٥٤٧	٤,٤٦٢	٤,٩٥٤
أسيوط	١,٨٠٥	١,٤٨٠	١,٥٤٠	١.٧٨٣	٢,٥٩٥	٢,٥٣٠	٢,٧١٥
طنطا	----	----	----	---	----	٤٣٥..	٧٢٣..
المنصورة	----	----	----	----	----	٥٨٩..	٧٦١..

أما بالنسبة لتطور الإنفاق على الطالب الجامعى (بالجنيه) فى نفس الفترة السابقة، فيمكن بيانه من خلال الجدول التالى (المرجع السابق، ص ١٧١):

جدول رقم (٣٢)

العام الجامعى	عدد طلاب الجامعات	الإنفاق العام بالمليون	معدل الطالب من الإنفاق بالجنيه
٦٥/٦٤	١٣٥٤٧٧	١٤,٦٢٠	١٠٧,٩
٦٦/٦٥	١٤٥٥٦١	١٤,٤٧٤	٩٩,٤
٦٧/٦٦	١٤٧٢٧٩	١٤,٨٦٠	١٠٠,٩
٦٨/٦٧	١٤٥٨٩٨	١٥,٩٠٤	١٠٩,١
٦٩/٦٨	١٤٣٩١٩	٢٠,٢٤٧	١٤٠,٧
٧٠/٦٩	١٦٣٧٣٣	٢١,٧٠٤	١٢٢,٩

والتذبذب واضح فيما يخص الطالب من الإنفاق العام، فعدد الطلاب في تزايد مستمر، لكن زيادة الإنفاق فى تباطوء، باستثناء الطفرة غير المفسرة بالنسبة للعام ٦٩/٦٨، على الرغم من أن " جو " الهزيمة العسكرية وما تكبدته البلاد من خسائر مادية فادحة كان مسيطرا، وربما يكون ذلك رد فعل لما شهده عام ١٩٦٨ من انتفاضات طلابية.

أما الإحصاء التالى فهو يبين تكلفة الطالب فى كليات الجامعة عام ١٩٦٦ بالجنيه (إعداد العلميين فى الوطن العربى، ص ٥١٩):

جدول رقم (٣٣)

الجامعة الكلية	القاهرة	الإسكندرية	عين شمس	أسيوط	المتوسط
الأداب	٧٣.٧	٥٦,٠	٥٩,٠	---	٦٢,٩٠٠
الحقوق	٤٩,٠	٤٧,٠	٥٢,٠	---	٤٩,٣٣٠
التجارة	٣٠,٢	٤١,٠	٣٩,٠	٣٣,٩	٣٨,١٢٠
الاقتصاد	٨٣,٩	---	---	---	٨٣,٩٠٠
العلوم	١٠٧,٦	١٤٨,٠	١٤١,٠	٨٤,٣	١٢٠,٢٢٢
الطب	٢٠٩.٦	١٩٣,٠	١٣٣,٠	١٤٧,٨	١٧٠,٨٥٠
الصيدلة	١٢٩,٦	١٤٠,٠	---	١٤٧,٨	١٣٩,١٣٣
طب أسنان	١٥١,٠	١٩٣,٠	---	---	١٧٢,٠٠٠
هندسة	١١٧,٢	١١٦,٠	٦٩,٠	١١٧,٤	١٠٤,٩٥٠
زراعة	١٣٩,٢	١٢٨,٠	١٠٨,٠	١٠٩,٤	١٢١,١٥٠
بيطرى	١٢٩,٣	---	---	١٢٠,٨	١٢٥,٥٠٠
دار العلوم	٦٥,٩	---	---	---	٦٥,٩٠٠
البنات	---	---	٩٠,٠	---	٩٠,٠٠٠

ومن الملاحظ، والغريب حقا ألا يضم الإحصاء شيئا عن كلية التربية وكليات المعلمين، التى كانت قد انضمت إلى الجامعة !!

أما بالنسبة لتطور ميزانية الجامعات ونسبتها إلى ميزانية الدولة من عام ٥٢/٥١ إلى ١٩٦٤/٦٣، فيبينه الجدول التالى (التعليم العالى فى ١٢ عاما، إحصاء ٢٢):

جدول رقم (٣٤)

السنة المالية	ميزانية الدولة	ميزانية الجامعات	النسبة المئوية
٥٢/٥١	٢٣١,٤٤٧,٣٠٠	٣،٩٨٢,٤٦٢	١,٧٢
٥٣/٥٢	٢٠٦,٠٠٠,٠٠٠	٣،٥٤١,٤٠٠	١,٧٢
٥٤/٥٣	١٩٧,٥١٦,٠٠٠	٣,٥١٨,٠٠٠	١,٧٨
٥٥/٥٤	٢٢٧,٨٥٠,٠٠٠	٣,٧٠١,٠٠٠	١,٦٢
٥٦/٥٥	٢٣٨,٣٠٠,٠٠٠	٦,٥٧٩,٣١٨	١,٧٦
٥٧/٥٦	٢٨٠,٥٠٠,٠٠٠	٦,١٦٣,٥٠٢	٢,٢٠
٥٨/٥٧	٢٨١,٧٧٠,٠٠٠	٧,٨٠٨,٥٠٠	٢,٧٧
٥٩/٥٨	* ٣٩٦,٨٦٥,٠٠٠	٧,٦٨٣,٠٠٠	١,٩٣
٦٠/٥٩	٣٤٥,٩٥٩,٠٠٠	٨,٧٦٩,٠٠٠	٢,٥٣
٦١/٦٠	٣٧٠,٨٨٠,٠٠٠	١٣,٢١٤,٠٠٠	٣,٥٦
٦٢/٦١	٤٢٣,٠٠٠,٠٠٠	١٣,٤٨٥,٠٠٠	٣,١٨
٦٣/٦٢	٦٤١,٨٤١,٠٠٠	١٣,٩٧٧,٠٠٠	٣,١٧
٦٤/٦٣	٩٠٣,٠٣٥,٥٠٠	** ١٤,٩٧٠,٣٠٠	١,٦٥

* تشمل الميزانية الإنتاجية من عام ١٩٥٩/٥٨ إلى عام ١٩٦٤/٦٣

** تشمل ميزانية جامعة الأزهر التى بلغت ٩٧٠,٨٠٠ جنيه، وكذلك إعانـــات جامعة القاهرة ومقدارها ٥٦,٠٠٠ جنيه.

الدراسات العليا:

تعتبر الدراسات العليا هى أحد أهم قنوات البحث والتقدم المعرفى فـــى الجامعـــات، وهى فى الوقت نفسه مطمح عدد غير قليل من الخريجين، ربما رغبـــة فـــى البحـــث العلمى ذاته، وربما بحكم الدارس معيدا، أو بحكم الوجاهة الاجتماعية.

والإحصاء التالى يوقفنا على الوضع الكمى لهذه الدراسات فى العام ٦٢/٦٣ فى مختلف كليات الجامعة (التعليم العالى، مشكلاته وأسس تخطيطه، ص ١٠):

جدول رقم (٣٥)

الكلية	دبلوم	ماجستير	دكتوراه	المجموع
الآداب	٢٠٢	٩٧٠	٢٠٦	١٣٧٨
الحقوق	٣٠٥١	--	٧٤	٣١٢٥
التجارة	١١٧٠	٥٣٤	١١	١٧١٥
العلوم	١٣١	٦٤٤	١٤٥	٩٢٠
الهندسة	٣٤٩	١٦١	١٩	٥٢٩
الزراعة	٣٢١	١١٢٩	١٣٤	١٥٨٤
الطب	٩٥٥	٤٧	٩١	١٠٩٣
طب أسنان	٤٠	١	--	٤١
الصيدلة	٩٢	٨٨	٢١	٢٠١
طب بيطرى	٢٣	٣٦	--	٥٩
البنات	١٩	٩	--	٢٨
التربية	٢٦٤	١٠٤	--	٣٨٢
دار العلوم	--	٨٩	--	٨٩
المجموع	٦٦١٧	٣٨١٢	٧١٥	١١١٤٤

وإذا أخذنا فى اعتبارنا أن عدد طلاب الجامعات كان يبلغ ٩٨ ألف تقريبا، فإن نسبة طلاب الدراسات العليا (١١١٤٤) إلى طلاب الدراسة لدرجة الليسانس أو البكالوريوس بلغت ١١% على وجه التقريب.

وإذا نظرنا إلى الدراسات العليا بالنسبة لكل قطاع، تبين لنا ضعف وضعه بالنسبة لبعض القطاعات، مثل التعليم الهندسى، فبينما بلغ طلاب الدراسات لدرجة البكالوريوس ١٤٤٥٠ طالب نجد عدد المسجلين فى الدراسات العليا ٥٢٩ طالبا فقط، بنسبة ٣,٧% منهم ١٩ فقط للدكتوراه، وهى نسبة محدودة، أما فى كليات الزراعة فإن عدد طلاب الدراسات العليا بلغ ١٥٨٤، وبلغ عدد طلاب دراسة البكالوريوس ٨٥٣٠ طالب بنسبة ١٨%، أما فى العلوم فإن هذه النسبة بلغت ١٣,٨% .

وإذا قارنا بين بعض الكليات النظرية والكليات العملية نجد أن النسبة ترتفع فى الثانية أكثر من الأولى ففى كليات الحقوق والآداب والتجارة بلغت النسبة بين الحاصلين على دبلومات والمقيدين لها أقل من ١٠%، بينما ارتفع عدد الحاصلين على درجات عليا من المقيدين لها فى الكليات العملية، حيث بلغت النسبة ٣٦% فى كليات الزراعة، و٣٧% فى كليات الطب (المرجع السابق، ص ١١)

وإذا علمنا أن مجموع من حصل على درجات عليا من مختلف الكليات من الجامعات المختلفة عام ٦١-١٩٦٢ هو ١٢٣٩ طالب تقريبا، بينما بلغ عدد المقيدين لهذه الدراسات ١١١٠٠ طالب تقريبا عام ١٩٦٣/٦٢ تبين لنا أن هذه الدراسات رغم أهميتها لم تسر على الوجه الأمثل.

وعانت الدراسات العليا من بعض الصعوبات، فمن المسلم به أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإمكانيات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة. ومما لا شك فيه أن أعضاء هيئة التدريس هم المحرك الأول للدراسات العليا والبحوث العلمية، وعليهم يتوقف سير هذه الدراسات على الوجه اللائق بها للوصول إلى النتائج المرجوة. ولا شك أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية كانوا قلة، وأن الأعباء التدريسية الملقاة على عاتقهم كانت كثيرة، وأن نسبتهم إلى الطلاب كانت منخفضة فى كثير من الكليات أو الأقسام بحيث لم يستطيعوا القيام بأعباء التعليم الكثيرة، ثم بالدراسات العليا والبحوث على وجه التقريب.

أما بالنسبة للإمكانيات المادية المتاحة للدراسات العليا والبحث العلمى فإن بعض الكليات كانت تشكو الافتقار إلى الأجهزة والأدوات والكتب والمراجع والدوريات العلمية بشكل يؤدى إلى تعثر الدراسات العليا والبحث العلمى.

يضاف إلى ذلك صعوبة النشر العلمى. هذا علاوة على أن أعباء العمل بالنسبة لبعض الموظفين، وكذلك الأعباء التدريسية والتعليمية بالنسبة للمعيدين أحيانا ما صعبت عليهم القيام بالدراسات العليا والبحوث (إعداد العلميين، ص ٤٢٦).

المعاهد العليا

كان الغرض من إنشاء المعاهد العليا كما جاء بالمذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٣ الخاص بتنظيم الكليات والمعاهد العالية ما يلى:

١-العمل على ربط ما تقوم به من تعليم بمطالب المجتمع الاشتراكى، مع العناية بالبحوث العلمية وبخاصة التطبيقية منها التى تستهدف خدمة هذا المجتمع وحل مشاكله.

٢-إعداد نوع جديد من الفنيين اللازمين لاحتياجات البلاد فى التنميـــة الاقتصاديـــ
الذين يجمعون بين التدريبات الميدانيـــة والدراســـات العمليـــة لمشـــاكل العمـــل
وصعوباته مع قدر كاف من الدراسات النظرية العلمية التى تساعد علـــى تفـــه
الظواهر والنظريات المختلفة واستخدامها فى رفع مستوى الإنتاج.

٣-إعداد وتدريب المعلمين المؤهلين بالعلم النظرى والتطبيق والدراســـات التربويـــ
لمقابلة احتياجات التعليم الإعدادى والثانوى وخاصة الفنى منه.

وفيما يلى تطور جملة أعداد الطلبة والطالبات بالمعاهد العالية التابعة لوزارة التعليـــ
العالى فى الفترة من عام ٥٣/٥٢ - ٦٣/٦٢ (التعليم العالى، مشكلاته وأسس تخطيطـــه
ملحق٤):

جدول رقم (٣٦)

البيان	٥٣/٥٢	٥٥/٥٤	٥٧/٥٦	٥٩/٥٨	٦٣/٦٢
كليات المعلمين والمعلمات	٤٠٢	١٠٦٥	١٧٧٩	٢٢٣٤	٢٨٦٢
المعاهد العالية للتربية الرياضية	١٣٢	٣٩٩	٨٧٩	١٠٤٩	١٩١٣
المعاهد العالية للتربية الفنية	٢٤٤	٤١٦	٢٦٥	٣٤٣	٤٧٢
المعاهد العالية للتربية الموسيقية	٢٣٠	٢١٨	٢٠٥	١٨٣	٣٣٧
المعهد العالى للاقتصاد المنزلى	٧٧٨	٦٥٥	٨٦٩	٩٤٧	٦٠٠
المعهد العالى الصناعى للمعلمين	---	---	١٧٩	٤٤١	١٠٣٤
المعاهد العالية الصناعية	--	--	---	٤٥٩	١٩٨٨
المعاهد العالية التجارية	---	---	---	٦٤٥	٢٣٧٣
المعاهد العالية الزراعية	---	---	---	٧٩٥	٣٨٠٦
المعهد العالى الفنى بشبرا	---	---	---	---	٢٩٣
كلية الفنون الجميلة	٣٤٤	٣٥٢	٤٥١	٧٣٨	١١١٩
كلية الفنون التطبيقية	٢٨٥	١٩١	٤٦١	٩٥٩	١٢١١
المعهد العالى للخدمة الاجتماعية	١٤٠	٢٣٤	٣٤٦	٣٨٠	٦١٠
مدرسة الألسن العليا	٣٠٢	٢٤٩٥	٦٥١	٧٧٦	٦٧٣
لمعهد الثقافى العالى للبنات	---	---	٤٢	٦٨	٦٢
المعهد العالى لشئون القطن	---	---	---	---	٢٨١٤
شعبة العلاج الطبيعى الملحق بالمعـــهد العالى للتربية الرياضية للبنات		--	--	--	٣٣
الجملة	٢٩٠٣	٦١٢٥	٦٤٤٥	١٠٠١٧	٢٢٢٠٠

والبيان التالى يكشف عن عدد الطلاب المقبولين، وعدد الخريجين في عامى ٥٥/٥٦ إلى ٥٩/٦٠ (د٠محمد حسان، صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، يوليو ١٩٦٤):

جدول رقم (٣٧)

المجموعة	٥٥/٥٦			٥٩/٦٠		
	المعاهد	المقبولون	الخريجون	المعاهد	المقبولون	الخريجون
التجارية	--	--	--	٥	٣٨١	---
الزراعية	--	--			٦	٧٢٢
الصناعية	١	١١٦	--	٤	٤٦٩	٤٢
الفنية	٣	٤٣٣	٣٦٤	٧	٦٥٧	٣٤٦
معلمون ودراسات عامة	٨	٢٠٢٢	٨٢١	١١	١٤٣٩	٧٢٢

ويوضح الجدولان التاليان نسبة المقبولين بالمعاهد العالية من خريجى المدارس الثانوية العامة والثانوية الفنية إلى مجموع خريجى هذه المدارس فى المدة من ٥٩/٦٠ إلى علم ٦٣/١٩٦٤ (المرجع السابق):

جدول رقم (٣٨)

سنة القبول	حاصلون على الثانوية العامة	المقبولون بالمعاهد والكليات	%
٥٩/٦٠	٣٣٧٦٠	٣٤٢٤	١٠,٣
٦٠/٦١	٤٠١٠٥	٥٨٣٩	١٤,٧
٦١/٦٢	٣٤٧٤٩	٤٤٥٣	١٣,٨
٦٢/٦٣	٤٤٥٥٤	٤٦٩٠	١٠,٣
٦٣/٦٤	٥١٥٤٨	٦٠٠٥	١١,٦

جدول رقم (٣٩)

سنة القبول	حاصلون على ثانوية فنية	المقبولون بالمعاهد والكليات	%
٦٠/٥٩	١٠٤٧	٦٠٦	٥,٧٩
٦١/٦٠	١٢٧١٤	٩٣٦	٧,٣٦
٦٢/٦١	١٥١٠٣	٧٧٤	٥,١٢
٦٣/٦٢	١٩٩٠٣	٨٤٤	٤,٢٤
٦٤/٦٣	٢٣٩٥١	٨٨٦	٣,٦٩

وفى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة (١٩٦٦) إحصاء مهم تفصيلى عن كل معهد من المعاهد الفنية العالية نورده فيما يلى:

أولا – مجموعة المعاهد العالية التجارية، حيث بلغ عددها (٩) معاهد، كان مجموع طلابها ٦٧٩٧ طالبا موزعين كالآتى:

جدول رقم (٤٠)

اسم المعهد	عدد الطلاب المقيدين به	هيئات التدريس
المعهد العالى التجارى بطنطا	١١٣٤	٢٠
المعهد العالى التجارى ببورسعيد	٤٨٤	١٢
المعهد العالى التجارى بالمنصورة	٧٧٣	١٨
المعهد العالى التجارى بأسيوط	٦١٢	١٠
المعهد العالى التجارى بالزقازيق	٧٤٠	١٣
المعهد العالى التجارى بالزمالك	٢٥٤٤	٢
المعهد العالى التجارى بشبرا (الدراسة باللغتين الفرنسية والإنجليزية)	٢٣٤	
المعهد العالى للسكرتارية " للبنات "	١٦٩	٤
المعهد العالى للبريد	١٠٧	١

ثانيا: مجموعة المعاهد العالية الصناعية:

بلغ عدد هذه المعاهد ١١ معهدا، مجموع طلابها ٦٩٣٣ موزعين كالآتى:

جدول رقم (٤١)

اسم المعهد	عدد الطلاب المقيدين فيه	هيئات التدريس
المعهد العالى الصناعى بالمطرية	١٥٢٩	٤٢
المعهد العالى الصناعى للبترول بالسويس	٥٨٧	٨
المعهد العالى الصناعى ببورسعيد	٦٠٣	٦
المعهد العالى الصناعى بالمنيا	٦٠٥	٧
المعهد العالى الصناعى بالمنصورة	٨٦١	١٢
المعهد العالى الصناعى بشبين الكوم	٨١٦	١٣
المعهد العالى الصناعى بمنوف (يختص بالإلكترونيات واللاسلكى)	٢٠٣	٣
المعهد العالى الصناعى بحلوان	٩٧٩	٤
المعهد العالى الصناعى بشبرا (الدراسة بالفرنسية والإنجليزية)	٣٠٧	٨
المعهد العالى الصناعى بأسوان	٢٣٧	٤
المعهد العالى الصناعى بالزقازيق	١٧٠	٥

ثالثا – مجموعة المعاهد العالية الزراعية:

بلغ عدد هذه المعاهد (٩) معاهد مجموع طلابها ٦٩٦٠ طالبا موزعين كالآتى:

جدول رقم (٤٢)

اسم المعهد	عدد الطلاب المقيدين به	هيئات التدريس
المعهد العالى الزراعى بمشتهر	٩٦٠	٢٦
المعهد العالى الزراعى بالمنيا	٨١٢	١٧
المعهد العالى الزراعى بالزقازيق	١٠٨٤	٢٦
المعهد العالى الزراعى بكفر الشيخ	٥٦٣	١٨
المعهد العالى الزراعى بإدفينا	٥٠٧	١٦
المعهد العالى الزراعية بشبين الكوم	٩٢٢	٢٢
المعهد العالى الزراعى بالمنصورة	٢٢٩	٥
المعهد العالى الزراعى بشبرا (الدراسة باللغتين الفرنسية والإنجليزية)	١٢٨	٥
المعهد العالى لشئون القطن بالإسكندرية	١٧٥٥	٩

رابعا – مجموعة معاهد وكليات أخرى:

جدول رقم (٤٣)

اسم المعهد أو الكلية	عدد الطلاب المقيدين	هيئات التدريس
كلية الفنون الجميلة بالقاهرة	١١١٨	٣٥
كلية الفنون الجميلة بالإسكندرية	٣٣٧	٨
كلية الفنون التطبيقية بالقاهرة	١٣٤٢	٥٠
مدرسة الألسن	٦١٦	٣٢
معهد الخدمة الاجتماعية	٧٣٧	٢٨
معهد الاقتصاد المنزلي	٦١٨	٧٥

ويدل التوزيع الجغرافى للمعاهد العالية والكليات التابعة لوزارة التعليم العالى بأنواعها المختلفة على أنه كان بمحافظة القاهرة ما يقرب ممن ثلث مجموع عدد المعاهد والكليات التابعة لوزارة التعليم العالى (حوالى ٢٨% من مجموع عدد طلاب المعاهد والكليات التابعة لوزارة التعليم العالى). ويكبر حجم هذه الصورة إذا أضيفت إليها المعاهد العالية والكليات بالمحافظات المجاورة كمحافظتى الجيزة والقليوبية، وبهما أربعة معاهد هى فى حقيقة الأمر من ضواحى مدينة القاهرة. ومعنى هذا أن ٤٣% من مجموع المعاهد العالية مركز فى منطقة واحدة وهى نفس المنطقة التى توجد بها ثلاث جامعات من جامعاتنا.

وفى محافظة الإسكندرية، وهى منطقة متقدمة اجتماعيا وعلميا وصناعيا، فضلا عن وجود جامعة كبرى بها، وجد أربعة معاهد أو كليات، إثنان منها للتربية الرياضية وكلية للفنون الجميلة ومعهد لشؤون القطن.

ولا يبقى بعد ذلك إلا ثمانية عشر معهدا موزعة على أقاليم أخرى بمعدل معهد أو اثنين أو ثلاثة على الأكثر. وكانت هناك محافظات كثيرة مثل سوهاج وقنا وبنى سويف والفيوم وغيرها محرومة كلية من أى نوع من أنواع التعليم العالى، بالرغم من حاجتها إليها بحكم ظروفها الاقتصادية والاجتماعية، وهذا الوضع غير المتكافئ كان يستوجب اهتمام المسئولين فى وزارة التعليم العالى عند وضع الخطط المستقبلة (د٠ محمد حسان، مرجع سابق).

وكانت مبانى كثيرة من المعاهد العالية فى حالة غير صالحة، مما دفع إلى اعتماد مبالغ لإقامة مبانى جديدة لبعض المعاهد التى كانت قائمة فى خلال الخطة الخمسية الأولى، كمبنى المعهد العالى الصناعى بشبين الكوم، والمعهد العالى الفنى بالمنصورة، والمعهد العالى الصناعى ببورسعيد، والمعهد العالى الصناعى بالمنيا، والمعهد العالى الزراعى بإدفينا، والمعهد العالى التجارى ببورسعيد، بالإضافة إلى مبانى المعاهد التى كانت جديدة، مثل المعهد العالى للتكنولوجيا، والمعهد العالى للإلكترونيات بمنوف.

وقد كشف المسح المبدئى لأحوال مبانى المعاهد العالية والكليات التابعة لوزارة التعليم العالى عن أن ما يقرب من نصف عدد هذه المعاهد كان إما قديما غير صالح، أو مؤجر وكان يستلزم وضع خطة لإحلاله، كما أنه كان يوجد ثلاثة عشر مبنى قديما فى حالة جيدة لكنها كانت فى حاجة إلى استكمال وتوسع، هذا فى حين كان يوجد ثمانية معاهد تشغل مبانى مدارس ثانوية، إلا أنه جرى إنشاء مبانى جديدة لأكثرها.

وقد اقترح تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة بالنسبة لمجموعة المعاهد العالية الزراعية والصناعية والتجارية باختيار ثلاثة معاهد من بين هذه المعاهد تختص بتخريج المعلمين اللازمين للتدريس بالمدارس الفنية الثانوية والمتخصصة وبمراكز التدريب المختلفة، ولتلبية حاجات الدول العربية والإفريقية ولآسيوية.

أما باقى المعاهد فقد وضعت اللجنة أمامها بعض البدائل:

البديل الأول: يقضى بإنشاء جامعة للتكنولوجيا تضم بعض المعاهد الصناعية والزراعية والتجارية التى ترتفع بهيئات التدريس الدائمة بإمكانياتها من المعامل والأجهزة والمبانى إلى مستوى الجامعات، مع مراعاة الظروف المكانية من ناحية وييسر التحاق الطلاب بالكليات القريبة من موطنهم.

البديل الثانى: أن يتم تقييم باقى المعاهد، بعد اختيار ثلاثة منها للمعلمين، من حيث هيئات التدريس الدائمة والمبانى بحيث يضم ما يكون منها على المستوى الجامعى إلى الجامعات القائمة للتخفيف من ازدحام بعض الكليات القائمة بالطلاب، ولتحقيق التنسيق الضرورى بين بعض الأقسام المتخصصة المتشابهة فى بعض الكليات منعا للازدواج وتوفيرا لهيئات التدريس والمعامل.

البديل الثالث: تحويل بعض هذه المعاهد إلى كليات جامعية وضم كل مجموعة منها إلى مثيلاتها من كليات الجامعات الحالية، بحيث تكون كل مجموعة متشابهة منها جامعة نوعية متخصصة، واحدة للصناعة، وثانية للزراعة، وثالثة للتجارة، وذلك لما

يحققه هذا التجميع من تكامل فى هيئات التدريس والتنسيق بين الأقسام المختلفة لهذه الجامعات النوعية.

إلا أنه اعترض على هذا الرأى بأن الارتباط الذى كان قائما بين الكليات العملية واعتماد بعضها على بعض فى تدريس بعض المواد الأساسية واستخدام المعامل وقاعات الدرس أحيانا فى أغراض أكثر من كلية كان من شأنه أن يجعل من الصعب الأخذ بهذا البديل، فضلا عن أنه كانت توجد لجنة للكليات المتناظرة تحقق الغرض المستهدف من هذا البديل.

ورأت اللجنة أنه بعد أن يؤخذ بأى من هذه البدائل، فإن المعاهد العالية الصناعية والزراعية والتجارية الباقية كان يمكن أن تحول إلى مدارس فنية متخصصة، لتخريج فئة الفنيين وهو الغرض الأساسى الذى أنشئت من أجله هذه المعاهد.

وتصورت اللجنة أن الأخذ بأى بديل من هذه البدائل كان من شأنه أن يحقق النتائج التالية:

١-تخفيف الازدحام الذى كان قائما – وما يزال حتى عام ٢٠٠٣ – بالجامعات مما يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية بها ورفع مستوى خريجيها.

٢-إزالة التفرقة بين خريجى الجامعات والمعاهد العالية القائمة بالقضاء على الازدواج فى التعليم العالى والجامعى وما نجم عنه من تخريج فئات لا ترتكز على أساس علمى واحد مما أشاع الطائفية المهنية وأخل بالانسجام الضرورى بين العاملين فى المجالات المختلفة.

٣-أنه كان من شأنه أن يوفر بعض هيئات التدريس والإمكانيات التى تسمح بالبدء فى إعداد فئة الفنيين الذين تفتقر إليهم البلاد.

ونظرا لأهمية التدريب العملى لطلاب المعاهد العالية الصناعية والزراعية، فقد عقدت اتفاقيات مع كل من ألمانيا الغربية، والمجر، ويوغوسلافيا، لإيفاد ما يربو على أربعة آلاف طالب وطالبة من طلاب هذه المعاهد للتدريب فى هذه البلاد، فى المدة من سنة ١٩٥٦ إلى سنة ١٩٦٣.

ثم رؤى أن تتاح الفرصة لطلاب هذه المعاهد ليتعرفوا على مقومات بيئتهم المحلية، وأن يلموا بخصائصها وإمكانياتها البشرية والمادية، وذلك عن طريق تدريب هؤلاء الطلاب، تدريبا داخليا، بالمزارع، والمصانع، والمؤسسات الموجودة بمصر، وعلى ذلك تم الاتصال بين الهيئات الفنية المشرفة على تدريب هؤلاء الطلاب بالوزارة، وبين

المؤسسات الزراعية والصناعية المختلفة لاستيعاب الطلاب للفترة التدريبية المقررة فى الخطة (التعليم العالى فى ١٢ سنة، ص ١٠٧).

وقد دارت مناقشات حول دور كل من الكليات الجامعية والمعاهد العليا، وعلى سبيل المثال فقد كتب الدكتور صلاح الدين يوسف بالأهرام (١٩٦٥/٢/١) يؤكد على أهمية ألا يكون خريجو المعاهد العالية الزراعية صورة مطابقة لخريجى كليات الزراعة، بل أوجب أن يختص كل منهما بإعداد فئات خاصة، كأن تقوم كليات الزراعة بإعداد فئة المشرفين الزراعيين الذين ينتشرون فى حوالى ٥٠٠٠ قرية زراعية مجمعة أراضى لكل منها فى صورة جمعية تعاونية زراعية يشرف عليها مشرف زراعى. كما يمكن لكليات الزراعة أن تقوم بتخريج الأخصائيين الزراعيين الباحثين بعد أن يكونوا قد نالوا فى دراستهم بالجامعة العلوم الزراعية بجانب العلوم الأساسية على مستوى عال فى مجال متخصص من مجالات الزراعة.

أما المعاهد العالية الزراعية والتى تنتشر فى صميم الريف، ويمكن لطلبتها التزود بالناحية العملية والفنية بجانب الناحية العلمية أكثر من زملائهم فى كليات الزراعة، فهذه المعاهد هى التى تخرج للبلد فئة الأخصائى الزراعى الفنى الذى أعد من الناحية العلمية والعملية للاضطلاع بعمليات الإنتاج الزراعى والخدمات الزراعية.

مراكز التدريب المهنى:

وقد بدأ إنشاء هذه المراكز سنة ١٩٥٦ لإعداد فنيين على مستويات خاصة مزودين بمهارات فنية فى شئون: الصناعة، والتجارة، والزراعة، لزيادة حجم الخبرة التكنولوجية، على أن يقبل بها الطلاب الذين لم يتمكنوا ممن الالتحاق بالجامعات والمعاهد العالية. ومن هذه المراكز:

مراكز التدريب المهنى الصناعى: وكانت الدراسة بها تهدف إلى تزويد فئة من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، أو التجريبية، أو الصناعية، أو النسوية، بمهارات فى الصناعات المختلفة، تمكنهم من العمل فى المصانع، والمؤسسات، والمصالح الحكومية، والورش الأهلية، وكانت نوعين:

أولا، مراكز صناعية نهارية يقبل بها الطلبة والطالبات، وكان عددها خمسة، وهى:

١- مركز التدريب الصناعى بالمطرية، ومدة الدراسة به ١٢ شهرا، ما عدا شعبة السيارات فمدة الدراسة بها ١٨ شهرا.

٢- مركز تدريب البصريات ويقبل الحاصلون على الثانوية العامة من القسم العلمي، ومدة الدراسة به ٢٤ شهرا، وكان المركز يقوم بعمل النظارات الطبية للجمهور بسعر التكلفة.

٣- مركز التدريب المعمارى ومدة الدراسة به ١٢ شهرا.

٤- مركز التدريب الصناعى بكامب شيزار بالإسكندرية، ومدة الدراسة به ١٢ شهرا ما عدا شعبة السيارات فكانت ١٨ شهرا.

٥- مركز تدريب المساحة، لإعداد فنيين على مستوى ارفع فى أعمال المساحة.

٦- معهد التدريب الفنى، وهو للتدريب الفنى على مستوى رفيع، وكان يقوم بما يأتى:

- إعداد مدربين فنيين للتدريس بالمعاهد العليا والكليات ومراكز التدريب الصناعية، ومدة الدراسة به ٣ سنوات، ويقبل به الحاصلون على الثانوية العامة علمى.
- إعداد رؤساء عمال للقيادة، وتدريب الصبية بالمصانع، وذلك عن طريق تدريب عمال من المصالح الحكومية والمؤسسات والشركات، والورش الأهلية لمدة ٣٨ أسبوعا.
- دراسة تزويدية علمية عملية للصناع، لتدريبهم على الآلات المختلفة حسب تخصص كل منهم لمدة ١٤ أسبوعا.
- دراسة تزويدية علمية عملية لمدرسى مدارس الإدارة العامة للتعليم الصناعى لمدة ٣٨ أسبوعا.
- دراسة مسائية عملية، لتزويد المشتغلين فى الصناعة بالمهارات اللازمة لرفع مستواهم الفنى.

ثانيا - مراكز صناعية مسائية: ومدة الدراسة بها تسعة أشهر بدون عطلات، للطلبة فقط من الحاصلين على الثانوية العامة لإعداد فنيين على مستويات خاصة.

مراكز التدريب المهنى التجارى: وكانت تهدف إلى إعداد فئة من الشباب الحاصلين على الثانوية العامة، أو الثانوية النسوية، إعدادا علميا وعمليا، يمكنهم من العمل بالشركات والمؤسسات والمصالح الحكومية فى:

١-أعمال السكرتارية، ومدة الدراسة ١٠ أشهر.

٢-أعمال الاستيراد والتصدير، ومدة الدراسة ١١ شهرا.

٣-أعمال التأمين، ومدة الدراسة ١١ شهرا.

٤-أعمال الفنادق، ومدة الدراسة ٢٤ شهرا.

مراكز التدريب المهنى الزراعى:، وهدفت الدراسة فى هذه المراكز إلـــى تزويـد حملة الثانوية العامة بالمهارات الفنية فى فروع الإنتاج، وإلى تنمية روح العمل اليدوى، ليكونوا قادرين على مباشرة العمل على مستوى عملى وعلمى، يفى بما يتطلبه العمـــل الزراعى، وشعبه هى:

١- الإنتاج الحيوانى　　　　٢- تربية النحل ودودة الحرير

٣- أعمال البساتين　　　　٤- مقاومة الآفات

ويبين الجدول التالى نمو أعداد الطلاب الذين كانوا مقيدين بهذه المراكز فى الفـــترة من عام ٥٦/٥٧ إلى ٦٣/١٩٦٤ (التعليم العالى فى ١٢ عاما، ص ١٢٨):

جدول رقم (٤٤)

	٥٦/٥٧	٥٧/٥٨	٥٨/٥٩	٥٩/٦٠	٦٠/٦١	٦١/٦٢	٦٢/٦٣	٦٣/٦٤
الصناعى	١٦٢	٩٨١	١١٥٥	١٦٦٤	٣٨٤٨	٣١٥١	٢١٤٩	١٣٤٦
التجارى	١٤٠	١١٦٠	١٥٤٣	١٧١٢	١٤٩٤	١٥٩٤	١٨٢٣	١٣٧
الزراعى	---	٢٨٣	٨٨	---	---	١٢٣	٣٧	٣٠
جملة	٣٠٢	٢٤٢٤	٢٧٨٦	٣٣٧٦	٥٣٤٢	٤٨٦٨	٤٠٠٩	٢٧٥٤

المعهد الإيطالى:

أنشئ معهد الفنون الجميلة الإيطالى بالقاهرة معروف باسم (ليونارد دى فنشى) منذ ما قبل الحرب العالمية الثانية، ومقره ببولاق، وكان لا يقبل ســـوى الحـــاصلين علـــى الثانوية العامة عن طريق مكتب التنسيق أسوة بمعاهد إعداد الفنييـــن بـــوزارة التعليـــم العالى، وكان يشترط فى الدخول، إلى جانب نسبة النجاح التى يحددها مكتب التنســـيق، النجاح أيضا فى اختبار يجريه المعهد للمتقدمين لقبولهم وفق استعداداتهم الفنية.

معاهد فنـــــــــية:

وصفة الفنية هنا تتصرف إلى عالم فنون المسرح والسينما والموسيقى وهو ما كـــان يقع تحت مظلة وزارة الثقافة.

كانت الانطلاقة الحقيقية على يد ثروت عكاشة سواء فى عهد وزارته الأولى للثقافـــة التى بدأت عام ١٩٥٨، أم الثانية.ولم يكن اقتراحه الذى عرضه على مجلس الـــوزراء بإنشاء عدد من المعاهد الفنية تنتظمه أكاديمية للفنون أمرا يسيرا فقد عـــارضت وزارة

التربية والتعليم ذلك على أساس تداخله مع معاهدها مثل معهدها للتربية الموسيقية، ومعهدها للتربية الفنية. •وهكذا.

ومع ذلك فقد صدر القرار الجمهورى رقم ١٤٣٩ فى الثانى والعشرين من أغسطس ١٩٥٨ بإنشاء (المعهد العالى للموسيقى) – الكونسيرفتوار –، وكان منشأة مستحدثة وغير مسبوقة فى تاريخ الحركة الفنية فى مصر،

و (المعهد العالى للفنون المسرحية)، الذى أصبح بديلا لمعهد الفن المسرحى الذى كان قائما،

و (معهد الباليه) الذى أصبح بديلا لفصل الباليه التدريبى الذى أنشئ فى عهد فتحى رضوان وزير الثقافة الأسبق، وكانت الاستعانة بالخبراء الروس واضحة فى هذا المجال لما كان لهم من باع طويل (ثروت عكاشة، ج١، ص ٥٧٤).

و أيضا (المعهد العالى للسينما)، وكان أيضا منشأة فنية علمية مستحدثة وغير مسبوقة فى مصر، وقد تولى أمره فى بدايته المخرج الشهير محمد كريم، بالمشاركة مع أحمد بدرخان.

وقد بدأت الدراسة فى هذه المعاهد جميعا فى أكتوبر ١٩٥٩ فى أماكن متفرقة مؤقتة.

وفى عام ١٩٧٠ صدر قرار جمهورى بإنشاء معهد النقد الفنى، وكانت نواته فصلا للتذوق الفنى ألحق بمعهد الفنون المسرحية، حيث كان ثروت عكاشة يريد تحويله إلى معهد للتذوق الفنى، لكن جمال عبد الناصر، فيما يذكر ثروت عكاشة هو الذى اقترح التسمية الحالية (ثروت عكاشة، ج٢، ص ٣٩٨).

ولما كان من أصول السياسة المستنيرة لإدارة المعاهد الفنية ألا يتاح الالتحاق بها إلا لمن يثبت بالأساليب العلمية الحديثة أن لديهم الاستعداد والموهبة للتمكن من تلك الفنون أداء وإبداعا، فقد استحدث الدكتور مصطفى سويف أستاذ علم النفس بآداب القاهرة، والذى عهد إليه أن يكون وكيلا لوزارة الثقافة لشئون المعاهد الفنية، استخدام الاختبارات النفسية لقياس قدرات الأداء والإبداع والمفاضلة بين المتقدمين للالتحاق بناء على نتائج تلك المقاييس، كما حدد لكل معهد مبدئيا العدد الذى سيقبله فى بداية العام.

وكان من تلك القواعد أيضا أن أصبح الالتحاق بمعهد السينما وقسمى النقد والأدب المسرحى والديكور بالمعاهد العالى للفنون المسرحية قاصرا على خريجى الكليات الجامعية والمعاهد العليا ارتفاعا بالمستوى الذهنى والفنى للطالب بعد أن انكمش حجم المواد الثقافية التى كان يدرسها قبل الالتحاق بالجامعة (المرجع السابق، ص ٣٩٩).

ولم يصدر القرار الجمهورى بإنشاء أكاديمية الفنون لتكون مظلة لكل هذه المعـــاهد إلا فى ١٩٦٩/٨/٢٨، وكان د٠ مصطفى سويف أول مدير لها٠

وتوافر وعى لا بأس به بأهمية تكوين جيل من الأطفال واسع الثقافة مشرب بحــس فنى وجمالى مرهف، فكان إنشاء إدارة لشئون ثقافة الطفل أشرف عليها د٠ مرسى سعد الدين، وكانت التجربة الأولى للإدارة تنظيم دورة تدريبية على فن الكتابـــة للأطفــال، اختير لها أربعون دارسا ممن يمارس الكتابة للأطفال بالفعل، قام بالتدريس لهم أســـاتذة جامعيون وعلماء تربية وعلم نفـــس واجتمـــاع ونقــاد أدبيــون (المرجــع الســابق، ص ٤٣٥).

تطوير الأزهـــــــر

لا يستطيع أحد أن ينكر أن الأزهر قام بدور عظيم فى تاريخ العلــم، وفــى تــاريخ العروبة، وفى تاريخ الكفاح الوطنى على توالى العصور، ووقف قلعة شامخة فى وجــه كل محاولات استعبادنا والسيطرة علينا، وتحطيم كياننا الروحى والقومى

وقد أدى التزام الأزهر الوقوف طويلا فى وجه كل محاولات العدوان أن يلتزم نوعا من المحافظة لعلها كانت بعض خصائص الموقف الدفاعى الذى التزمــه خــلال تلــك القرون، ولعل مما يصور ذلك أن وفدا من طلبة الأزهر، فيما يروى منصــور رجــب الذى أصبح أستاذا كبيرا، ذهب لمقابلة سعد زغلول وقت ترؤسه للوزارة ســـنة ١٩٢٤ عارضا عليه مطالبهم، فلما وصلوا إلى مناداتهم بإيفاد بعثات إلى أوربا، ســـخر ســعد وقال أن فخر الشيخ الإنبابى، فى الأزهر أنه لم يذهب فى حياته إلى الإسكندرية، فكيـف يريد هؤلاء تجاوزها إلى أوربا ؟! (الجمهورية، ١٩٥٤/٢/٧).

فلما نشطت الحياة حواليه وزالت الأسباب التى كـــانت تضطـــره إلـــى المحافظـــة والتزمت، لم يجد الوسيلة الملائمة التى تعينه على الحركة المتجددة التى تلائم بينه وبين عصره، مع احتفاظه بخصائصه وقيامه بواجبه للذود عن الدين والمحافظة على تـــراث الإسلام، ومن ذلك أن خريجيه ظلوا حتى أول الستينيات من القرن العشـــرين – فيمـــا يريدون لأنفسهم أو فيما يصفهم غيرهم – رجال دين، لا يكادون يتصلون بعلوم الدنيـــا اتصال النفع والانتفاع، والإسلام فى حقيقته الأصيلة لا يفرق بين علم الدين وعلم الدنيا، لأنه منهج حياة شامل، ينظم سلوك الناس فى الحياة ليحيوا حياتهم فى حب الله عـــاملين

مؤثرين فى المجتمع، فى ظل طاعة الله، ولأن الإسلام يفرض على كل مسلم أن يكون رجل دين ورجل دنيا فى وقت واحد معا.

ومن حسن الحظ أن يجمع أهل الغيرة فى كل البلاد الإسلامية على رأى واحد فى هذه المشكلة وهو أن يعرف عالم الدين علوما أخرى يعيش بها ويشارك بها فى النهضة ليرتفع مقام الدين عن أن يكون سببا للتعطل والضياع فى المجتمع، وسبيل ذلك أن تتطور معاهد الدراسات الإسلامية العالية بحيث تواجه احتياجات النهضة، فلا تقتصر على الدراسات الدينية، بل وجب أن تجمع إليها علوما أخرى تتحقق بها لكل خريج الخبرة والمعرفة وسلامة العقيدة، ليعود هؤلاء الخريجون إلى مراكز القيادة فى كل مجال من مجالات النشاط فى العالم الإسلامى.

من أجل ذلك، كان لابد من تجديد الأزهر وتطويره والاعتراف بمكانته وأثره، مع الاحتفاظ له بطابعه وخصائصه وصفته التى استحق بها أن يبقى مسيطرا على تاريخنا وعلى الصلات الوثيقة بين مصر وبين إخوة مسلمين فى شرق الأرض وغربها أكثر من ألف سنة.

وقد تكررت محاولات لمثل هذا الغرض منذ أكثر من قرن، ولكنها فى الغالب لم تنفذ إلى صميم المشكلة، ولم تحاول علاجها جذريا، فكانت قشورا من الإصلاح.

ومن ذلك تشكيل لجنة بقرار من شيخ الأزهر الشيخ عبد الرحمن تاج سنة ١٩٥٤ سميت " لجنة إصلاح الأزهر "، كان من مقترحاتها إنشاء معاهد خاصة لتعليم الفتيات، وفتح أبواب كليات الأزهر أمام الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة، وفتح أبواب كليات الجامعات المصرية أمام طلاب الأزهر، سعيا نحو القضاء على الازدواجية بين التعليمين المدنى والدينى (عبد السلام فايد، ص ٩٢)، لكن الشيخ تاج عارض توحيد التعليمين فى حديث له نشرته جريدة الأهرام (١٩٥٤/١٠/٢٠)

وكانت دعوة التوحيد قد سبق أن ترددت على ألسن البعض وأقلامهم، من ذلك مقال نشر بقلم أستاذ أزهرى كبير هو الدكتور محمد يوسف موسى على صفحات الجمهورية فى السادس من فبراير ١٩٥٤ حيث كتب يقول: " أنه من الخير للأمة أن ينال جميع أبنائها نوعا واحدا من التعليم والتربية فى المرحلة العامة قبل الكليات، ويكون هذا النوع الواحد من التعليم قائما على أساس متين من التربية الدينية والدراسات العربية الإسلامية، وبعد الشهادة التوجيهية يذهب من يريد إلى الأزهر أو إلى غيره من الجامعات الأخرى حسب ما توجه إليه من دراسات ".

وقبل ذلك، وفى العاشر من يناير ١٩٥٤ تنشر جريدة الجمهورية لخالد محمد خالد خطابا مفتوحا إلى شيخ الأزهر " رد الكرامة والثقة إلى أزهرك الجريح "، أكد فيها على أن الأزهر قد فقد " كثيرا من الاحترام والثقة المتبادلين بينه وبين نفسه، ثم بينه وبين الناس.٠٠"، وركز خالد كثيرا على ما يبدر من شيوخ الأزهر من صور تملق ونفاق للحكام على عكس ما كان عليه الأمر من قبل.

وشارك الشيخ عبد الحميد بخيت (الجمهورية فى ١٩٥٤/٢/٢٣) باعترافه بانفصال الأزهر عن المجتمع " حتى لا يكاد يلمس الناس مدى خطورته، بله وجوده أو فائدته ".

ويستمر الجدل حول ضرورة تطوير التعليم الأزهرى، ومثالا لذلك ما ذكره الشيخ محمود شلتوت الذى كان شيخا للأزهر فى الفترة من ١٩٥٨-١٩٦٤، فى محاضرة له جاء فيها (عبد السلام فائد، ص ٩٥): " إن الأزهر لا يحقق رسالته الثقافية المنشودة منه، حيث أنه لا يسلك الطريق إلى النتائج المنتظرة من دراسة القرآن وما يتصل به من علوم "، لذلك رأى: " ضرورة إعادة النظر – حالا – فى مناهجه وكتبه بحيث تكون هذه المناهج والكتب أكثر اتصالا بمشكلات المسلمين المتجددة "، كما رأى الاتجاه بمطالب الأزهر إلى فهم القرآن وفهم الحياة الفكرية المعاصرة.واعتبر الشيخ شلتوت أن الإصلاح المنتظر هو " واقعة انقلاب "، ولكنه محبب للنفوس الغيورة على ماضيها، المتطلعة إلى مستقبلها، لأنه انقلاب يصل بالعقلية الأزهرية إلى الفكر الإسلامى الأصيل، ويربط هذا الفكر بالحياة الواقعية التى عليها عالم اليوم ".

تطوير ١٩٦١:

ثم حسمت المشكلة بقوة دفع سياسية، حيث صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ لتطوير التعليم بالأزهر، ذلك القانون الذى قام على المبادئ التالية:

أولا – أن يبقى الأزهر وأن يدعم، ليظل أكبر جامعة إسلامية وأقدم جامعة فى الشرق والغرب.

ثانيا – أن يظل كما كان منذ أكثر من ألف سنة حصنا للدين والعروبة، يرتقى به الإسلام ويتجدد ويتجلى فى جهوره الأصيل ويتسع نطاق العلم به فى كل مستوى وفى كل بيئة ويذاد عنه كل ما يشوبه وكل ما يرمى به.

ثالثا – أن يخرج علماء قد حصلوا كل ما يمكن تحصيله من علوم الدين وتهيئوا بكل ما يمكن من أسباب العلم والخبرة للعمل والإنتاج فى كل مجال من مجالات العمل والإنتاج، فلا تكون كل حرفتهم أو كل بضاعتهم هى الدين بمعناه الضيق.

رابعا – أن تتحطم الحواجز والسدود بين وبين الجامعات ومعاهد التعليم الأخرى، وتزول الفوارق بين خريجيه وسائر الخريجين فى كل مستوى، وتتكافأ فرصهم جميعا فى مجالات العلم ومجالات العمل.

خامسا – أن يتحقق قدر مشترك من المعرفة والخبرة بين المتعلمين فى جامعة الأزهر والمعاهد الأزهرية، وبين سائر المتعلمين فى الجامعات والمدارس الأخرى – مع الحرص على الدراسات الدينية والعربية التى يمتاز بها الأزهر منذ كان لتتحقق لخريجى الأزهر الحديث وحدة فكرية ونفسية بين أبناء الوطن، ويتحقق لهم وللوطن وللعالم الإسلامى نوع من الخريجين مؤهل للقيادة فى كل مجال من المجالات الروحية والعلمية.

سادسا – أن توحد الشهادات الدراسية والجامعية فى كل الجامعات ومعاهد التعليم فى مصر.

وجعل القانون الأزهر يتكون من الهيئات التالية:

١- المجلس الأعلى للأزهر.

٢- مجمع البحوث الإسلامية.

٣- إدارة الثقافة والبعوث الإسلامية.

٤- جامعة الأزهر.

٥- المعاهد الأزهرية (ابتدائى – إعدادى – ثانوى).

ورأى المشرع أن المعاهد الأزهرية لكى تعد لكليات الجامعة الأزهرية على اختلافها طلابا على حظ من الثقافة الإسلامية والعربية لا يقل عن حظهم منها فى الوقت الحاضر، إلى جانب المعارف والخبرات التى تتيح لهم الاستمرار فى الدراسات الجامعية على الوجه المأمول، وضع نظام المعاهد الثانوية والابتدائية للأزهر بحيث يتهيأ فيها الطلاب، إلى جانب دراساتهم الدينية والعربية للحصول على الشهادات الإعدادية والثانوية بأنواعها المختلفة، لتتكافأ فرصهم مع فرص غيرهم من التلاميذ فى مدارس الدولة، فيحصل تلميذ القسم الابتدائى على الإعدادية العامة أو الإعدادية الفنية

بأنواعها من زراعية أو صناعية أو تجارية أو غير ذلك، إلى جانب ما درس كذلك من علوم الدين أو اللغة، وبهذا يتاح للتلميذ فى هذه الأقسام أن يوجه حياته الوجهة التى يريدها والتى تلائم ميوله واستعداده، فإن شاء خرج إلى الحياة ليعمل ويكسب بعد كل مرحلة، وإن شاء استمر فى الدراسة مرحلة أخرى أو مرحلتين ليخرج بعدها مؤهلا للعمل والكسب، وإن شاء تحول إلى المدارس الأخرى يتم فيها دراسته وفق ميوله ورغباته، وتجد كليات جامعة الأزهر فى النهاية طلابا يجمعون بين علوم الدنيا وعلوم الدين، ولهم كل الأهلية لمتابعة الدراسة الجامعية فى كليات جامعة الأزهر أو فى غيرها من الكليات ومعاهد الدراسة العالية (الأزهر، تاريخ وتطوره، ص ٥١٢).

ونص القانون فى المادة الثالثة والثلاثين على أن تختص جامعة الأزهر بكل ما يتعلق بالتعليم العالى فى الأزهر وبالبحوث التى تتصل بهذا التعليم أو تترتب عليه وتقوم على حفظ التراث الإسلامى ودراسته وتجليته ونشره، وتؤدى رسالة الإسلام إلى الناس، وتعمل على إظهار حقيقته وأثره فى تقدم البشر وكفالة السعادة لهم فى الدنيا والآخرة، كما تهتم ببعث الحضارة العربية والتراث العلمى والفكرى والروحى للأمة العربية، وتعمل على تزويد العالم الإسلامى والوطن العربى بالعلماء العاملين الذين يجمعون إلى الإيمان بالله والثقة بالنفس وقوة الروح والتفقه فى العقيدة والشريعة ولغة القرآن، كفاية علمية وعملية ومهنية لتأكيد الصلة بين الدين والحياة، والربط بين العقيدة والسلوك، وتأهيل عالم الدين للمشاركة فى كل أنواع النشاط والإنتاج والريادة والقدوة الطيبة، وعالم الدنيا للمشاركة فى الدعوة إلى سبيل الله والموعظة الحسنة، فى داخل البلاد وخارجها، كما تعنى بتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية الإسلامية والعربية والأجنبية.

كذلك نص القانون فى الرابعة والثلاثين منه على الكليات التى تشملها جامعة الأزهر (قبل صدور القانون كانت ثلاث كليات: أصول الدين - الشريعة - اللغة العربية) وهى: كلية الدراسات الإسلامية، وكلية الدراسات العربية، وكلية المعاملات والإدارة (التجارة)، وكلية الهندسة والصناعات، وكلية الزراعة، وكلية الطب، مع النص على جواز إنشاء كليات أخرى كلما دعت الحاجة، وهو ما تحقق بالفعل بعد ذلك.

وقد عقدت الجمعية الجغرافية ندوة موسعة حضرها كمال رفعت وزير شئون الأزهر فى ذلك الوقت، وكمال الدين حسين وزير التربية، وشيخ الأزهر، والشيخ عبد اللطيف السبكى عضو هيئة كبار العلماء، والدكتور مهدى علام عميد آداب عين شمس، والدكتور محمد البهى مدير إدارة الثقافة بالأزهر، والدكتور سليمان حزين مدير جامعة أسيوط، والشيخ محمد المدنى عميد كلية الشريعة، وعدد آخر من العلماء، وأثنى الجميع على القانون الجديد، كما نشرت الجمهورية (١٩٦١/٦/٢٨).

وقد كتب الشيخ محمود شلتوت، عقب صدور القانون (مجلة الأزهر، رجب ١٣٨١ هـ / ديسمبر ١٩٦١) يقول: " إن القانون الجديد قد كفل تخريج عالم عاقل ذى خبرة وكفاية يقوى به الإسلام، ويشتد ساعده وتنتشر رسالته، وتتسع رقعته، ويزيد به معتنقوه، وتطمئن إليه قلوب الذين لم يبشروا به، وما كانت القوانين لتصنع رجالا أو تعد دعاة إذا لم يكن فى الأزهريين غيرة على دينهم ولغتهم وأزهرهم ".

ولم ترتفع أصوات معارضة للقانون، أو مشككة فى النوايا التى كمنت وراء إصداره إلا بعد سنوات، وخاصة فى السبعينيات (شوقى ضيف، ص ١١٤).

ولعل أبرز ما كتب فى هذا الشأن مقال قصير، ولكنه خطير، لفتحى رضوان على صفحات الأهرام (١٩٧٦/٣/١٩)، فيبدو أن هناك ما أثار شجون من سماهم " الذين عارضوا القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١,٠فى أخريات يونيو ١٩٦١ " على أساس أنهم حاولوا بالفعل، وتحت قبة البرلمان أن يحولوا دون صدور القانون " الذين فاجأهم وكأنه البلاء النازل "، وزاد على ذلك بالدعوة إلى إلغائه.

والمعارضون الذين أشار إليهم، هو نفسه، حيث كنت شخصيا قد سمعته يقول الأفكار نفسها التى وردت فى المقال فى مقابلة علمية فى بيته بمصر الجديدة فى أوائل الثمانينيات مع الدكتور عبد اللطيف محمود.

وأبرز ما قاله الكاتب الكبير أنه لم يكن ثمة وقت متاح لمناقشة القانون سوى بضع ساعات، وتساءل متعجبا عن كيفية مناقشة مؤسسة مر عليها ألف عام، ولها ما لها من عراقة التأثير وانتشاره، فى خمس ساعات عن طريق قانون أعد على عجل، دون أن يرجع بشأنه إلى علماء الأزهر ورجال الفكر وأساتذة التعليم العام، والذى حدد هذه الساعات الخمس، أو الست، على الأكثر، أن اليوم الذى اختير لمناقشة قانون تطوير الأزهر، كان اليوم الأخير فى دورة مجلس الأمة، ولم يكن هناك وقت لقراءة النصوص، فتليت أرقامها فقط للموافقة عليها !

سلبيات التطبيـــــــــق:

كان مما جاء فى مما جاء فى المذكرة الإيضاحية للقانون متصلا بالكليـــات المدنيـــة الجديدة: " وطبيعى أن هذه الكليات كلها أو بعضها لا يمكن أن تكون صـــورة مكـــررة للكليات القائمة الآن فى الأزهر، أو فى الجامعات الأخرى، إذ لابد أن تتحقق لـــها مـــع صفتها العامة، صفة تلائم الصفة الخاصة بجامعة الزهر، بحيث يكون فيها إلى جـــانب الدراسات الفنية الخاصة، دراسات إسلامية ودينية تتحقق بها للطالب ثقافة دينية عميقـــة وواعية، إلى جانب الثقافة المدنية التى يحصل عليها نظراؤه فى الكليات المماثلـــة فـــى الجامعات الأخرى، وبحيث تتاح لخريجيها بعد الحصول على درجة الإجـــازة العاليـــة (الليسانس أو البكالوريوس) من كلياتها دراسة عليا فى مادة التخصص، أو فى مادة مـــن مواد الدراسات الإسلامية والعربية العالية، للحصول بها علـــى درجـــة التخصـــص أو العالية (الماجستير أو الدكتوراه) فى مادة الدراسة ".

ومن هنا يتبين لنا أن دراسة المواد الإسلامية فى الكليات العملية بجامعة الأزهر لـــم يكن يراد بها محو الأمية الدينية عن طلابها، وإنما أريد بها أن تكون دراســـة عميقـــة وواعية وتخصصية، لا فرق بينها وبين دراسة مواد الخبرة الفنية، تحقيقا لأهداف عالية أشارت إليها المذكرة الإيضاحية

ومن هنا أيضا كان لابد من قناة موصلة لهذه الدراسة، إذا رؤى أن يلتحق بكليـــات هذه الجامعة طلاب لا صلة لهم بالعلوم الدينية والعربية كصلة أبناء المعـــاهد الدينيـــة الأزهرية، وأن تكون هذه القناة جادة وصالحة ومؤدية إلى الهدف، وإلا عوقنا الدراسات الإسلامية فى هذه الكليات، وخرجنا عن المعنى إلى الشكل.

كذلك فقد نصت المادة ٨٩ من قانون ١٠٣ على ما يأتى: " للحاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية للأزهر حق الدخول فى إحـــدى كليـــات جامعـــة الأزهـــر ومعاهدها وفق قواعد القبول التى يقررها مجلس الجامعة. ولهم إلى ذلك فرص متكافئـــة مع نظرائهم للتقدم إلى الكليات المختلفة فى الجامعات الأخرى، وإلـــى ســـائر الكليـــات المختلفة فى الجامعات الأخرى وإلى سائر الكليات ومعاهد التعليم العالى، وفقا للقواعـــد المقررة لذلك.

كما يجوز للحاصلين على الشهادة العامة من المدارس الثانوية العامة أن يطلبوا الالتحاق بإحدى كليات جامعة الأزهر ومعاهدها بعد النجاح فى امتحان يحقق التعادل بينهم وبين الحاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية الأزهرية ".

علما بأنه كان من القواعد المقررة أو الشروط المشار إليها فى الفقرة الأولى من المادة ٨٩، التى لابد من تحققها امتحان طلاب الثانوية الأزهرية فى مواد امتحان الثانوية العامة مع طلابها من تلاميذ مدارس وزارة التربية والتعليم.

وقد أشارت المذكرة الإيضاحية فى معرض الحديث عن جامعة الأزهر إلى حكمة هذا الشرط الذى علق عليه قبول الحاصلين على الثانوية العامة من مدارس الوزارة فى جامعة الأزهر، فقالت: " وإذا كان المأمول أن تكون بعض أنواع الدراسة فى كليات جامعة الأزهر على هذا الأساس نموذجا لنوع من الدراسات يلائم رغبات كثير من المواطنين، لتتحقق بها لأبنائهم معارف وثقافات دينية وقومية، وكان من المتوقع لذلك أن يقبل بعض خريجى المدارس الثانوية على هذه الكليات، فقد حرص مشروع القانون على مواجهة هذا الاحتمال باشتراط أداء الطلاب الذين لم تتهيأ لهم فرصة الدراسة فى المعاهد الأزهرية، امتحان معادلة يؤهلهم لمتابعة الدراسات الإسلامية فى هذه الكليات مع زملائهم من خريجى المعاهد الأزهرية ".

ويعلق الشيخ عبد العزيز عيسى، من علماء الأزهر، ووزير سابق للأوقاف على هذا بقوله (ص ١٥): "...وكنا فى الأزهر نظن، ويحدث بعضنا بعضا حين صدور هذا القانون أن الحاصلين على الثانوية العامة من الراغبين فى الالتحاق بجامعة الأزهر ومن الذين سوف لا تتهيأ لهم فرصة الالتحاق بالكلية التى يريدونها أو بكليات الجامعات الأخرى سيعدون أنفسهم لامتحان معادلة الثانوية الأزهرية الذى نص عليه القانون واضحا وصريحا وأراده محققا للتعادل، ليتابعوا بعد النجاح فيه دراستهم العالية فى جامعة الأزهر، مع زملائهم الحاصلين على الثانوية الأزهرية، ليكونوا جميعا فى الغد القريب خبراء فى التخطيط للبناء والعمل والإنتاج فى المجالات المختلفة، يملكون مع الخبرة الفنية معارف دينية صحيحة، وعقيدة سليمة واعية ".

لكن جامعة الأزهر منذ أول عهدها بتطبيق القانون خالفت ما نص عليه فى هذه القضية، حين أجرت امتحانا أسمته امتحان القبول لمن تقدم إليها، وبأى مجموع من طلاب الثانوية العامة من أحكام العبادات، والتاريخ الإسلامى، وحين طلب من الدكتور

محمد أحمد سليمان – نائب مديرها القائم بعمله إذ ذاك – فى صحيفة الأخبار، عدد ١٩٦٣/٧/٨ أنها ستقبل فى كلياتها الحاصلين على الثانوية العامة إذا نجحوا فى امتحان القبول الذى ستجريه لهم، وأن اختبار القرآن الذى سيتقدم له حملة هذه الشهادة سيكون اختبارا يسيرا بالنسبة إليهم، حيث كان مطلوبا من الطالب أن يحفظ ثلاثة أجزاء من القرآن وهى " عم "، و " تبارك "، و " قد سمع "، وأن القصد من هذا الاختبار الكشف عن الاستعداد للدراسة الدينية لدى الطالب !

وتحت ضغط الأصوات المطالبة بالنقد، وبطلب الرجوع إلى القانون لأداء امتحان المعادلة بالثانوية الأزهرية، اضطرت الجامعة أن تعلن أنها ستجرى امتحان المعادلة للراغبين فى كلياتها من الحاصلين على الثانوية العامة (عبد العزيز عيسى، ص ١٨)، ثم طلبت من إدارة المعاهد الأزهرية إمدادها بالفنيين لعمل هذا الامتحان والمشاركة فيه برياسة الدكتور لطفى عيسوى، الذى كان عميدا لكلية المعاملات والإدارة بها، وكانت نتيجة هذا الامتحان (لم ينجح أحد) !!

حدث قلق وانزعاج وهياج كبير، ورأى مسئولو الجامعة قبول هؤلاء الراسبين، وتم ذلك وكأنه استجابة لرأى ثلاثة من عمداء كليات الطب، والهندسة، والزراعة بالجامعة، الذين كان من رأيهم إن خمسمائة طالب من الحاصلين على الثانوية العامة تقدموا لامتحان القبول فى العلوم الدينية ولم ينجح منهم أحد، وفسروا هذا بتشدد رجال المعاهد الأزهرية بصورة لم تحدث من قبل، ورجوا الموافقة على اعتبار هذا الامتحان – الذى لم ينجح فيه أحد –.امتحان مسابقة لقبول هؤلاء الطلاب " تحقيقا لرسالة جامعة الأزهر فى نشر الثقافة الإسلامية بين أبناء الأمة على اختلاف ثقافاتهم " (المرجع السابق، ص ١٩).

كان من نتيجة كذلك شعور الطلاب الأزهريين بظلم كبير، حيث تساوى معهم على وجه التقريب طلاب الثانوية العامة، الذين يدرسون ثلاث سنوات، بينما يدرس طلاب الثانوى الأزهرى خمس سنوات سبقتها أربع سنوات بالتعليم الإعدادى الأزهرى !! فضلا عن تحملهم الازدواج فى المنهج حيث يدرسون مناهج التعليم العام، جنبا إلى جنب مع المناهج الدينية الأزهرية، وما يترتب عليه هذا من مشقة واضحة.

كذلك فقد بدأ بعض طلاب المعاهد الأزهرية فى هذه الفترة يهربون عقب نجاحهم فى الشهادة الإعدادية إلى المدارس الثانوية العامة انتفاعا بما أجازه القانون فى مادته

٨٨ واغتناما لقصر المدة، وفردية المناهج، مع ضمان دخول جامعة الأزهر بعد الحصول على الثانوية العامة، بالامتحان الذى سمته الجامعة امتحان قبول، لإحساسهم أنهم أحسن حالا من طلاب المدارس الثانوية الذين لم يحفظوا القرآن الكريم ولم تسبق لهم دراسة العلوم الدينية، ووصلت نسبة الذين فروا فى أحد الأعوام ٤٣% من الحاصلين على الإعدادية الأزهرية.

وأدهى من ذلك وأمر بداية الانصراف عن تحفيظ الأهالى لأولادهم القرآن الكريم الذى كان مطلوبا للالتحاق بالمعاهد الأزهرية، إذ أصبح المطلوب لجامعة الأزهر – وفق التجربة المشار إليها – هو الثلاثة الأجزاء الأخيرة منه فقط (المرجع السابق، ص ٢٢).

وعلى الطريق لتطبيق القانون فيما يتصل بالدراسات الإسلامية قبل الالتحاق بالكليات العملية، أعلنت الجامعة عن إنشاء ما يسمى بمعهد الإعداد والتوجيه ليلتحق به الراغبون فى الالتحاق بكلياتها من غير الحاصلين على الثانوية الأزهرية لمدة عام دراسى واحد.

لكن المشكلة أنها أجازت لكل حاصل على الثانوية العامة بأى مجموع أن يلتحق به، فاعتبر بذلك " جسرا " يعبر من خلاله ذوو المجموع الضعيف، للالتحاق بالجامعة الأزهرية، بل وأجازت الالتحاق به لحملة الثانوية الفنية، الزراعية، والصناعية، والتجارية، والثقافة النسوية.

ونقل الشيخ عيسى عن أحد وزراء شئون الأزهر السابقين – لم يسمه – نقده لهذا المعهد فى العام ١٩٦٧/٦٦ (ص ٢٤) حيث جاء به:

- أنه أنشئ بغير هدف واضح.
- أنه لا تتوفر له إمكانيات تؤهله للبقاء.
- أنه أصبح بابا خلفيا للدخول منه إلى التعليم الجامعى.
- أن الجامعة أتاحت الالتحاق به لحملة الشهادات الثانوية المتوسطة، وشهادة الثانوية العامة بمجموع لم يسمح لهم بالالتحاق بالمعاهد العليا ولا بكليات الجامعات الأخرى.

وبعد فترة، اضطرت الجامعة إلى إلغاء هذا المعهد.

ثم إذا بالرأى يستقر على قبول طلاب الثانوية العامة بجامعة الأزهر – دون الثانوية الفنية – عن طريق مكتب التنسيق العام للجامعات، ضمانا لعدالة القبول بالنسبة إلى مجموع الدرجات، وسنة التخرج، وإنشاء سنة دراسية قبل الالتحاق بكليات الجامعة، يتلقى فيها طالب الثانوية العامة، ما قيل إنه يؤهله لمتابعة الدراسات الإسلامية فى كليات جامعة الأزهر، وبدأت الدراسة بها مع بداية العام الجامعى ١٩٦٨/٦٧، وشاع بين الطلاب تسمية هذه السنة بأنه سنة عقوبة لنقص المجموع !!

ويبين الجدول التالى عدد طلاب كليات جامعة الأزهر منذ عام ٥٤/٥٣ حتى عام ١٩٦٣/٦٢ (عرفات عبد العزيز، ص ٨٠):

جدول رقم (٤٥)

السنة	الشريعة	أصول الدين	اللغة العربية	المعاملات والإدارة	البنات	مجموع
٥٤/٥٣	١١٧٢	٥٧٣	١١٨٤	------	---	٢٨٩٣
٥٥/٥٤	١٣٣٠	٦٥٢	١٥١٠	------	---	٣٤٩٢
٥٦/٥٥	١١٨٠	٧٥٢	١٨٣٨	------	----	٣٧٧٠
٥٧/٥٦	١٠١٦	٧٩٦	١٨٥٣	----	----	٣٦٦٥
٥٨/٥٧	١٠٣٠	٨٠٠	٢١٤٣	----	----	٣٩٧٣
٥٩/٥٨	١١١٧	٩٤٩	٢٢٧٤	----	----	٤٣٤٠
٦٠/٥٩	١٤٨٣	١٢٢٢	٢٢٦٥	----	----	٤٩٧٠
٦١/٦٠	١٧٨٧	١٥٥٠	٢٤١٦	----	----	٥٧٥٣
٦٢/٦١	١٩٦٩	١٨٢٣	١٩٨٢	٣٣٤	----	٦١٠٨
٦٣/٦٢	٢٠٢٣	٢١٤٠	٢٤٩٠	٦٢٢	١٥٣	٧٤٢٨

ويبين الجدول التالى بعض التفصيلات المتصلة بعدد المقيدين بكليات جامعة الأزهر، فى ١٩٦٣/١٢/١٥ (الأزهر، تاريخ وتطويره، ص ٥٢٥):

جدول رقم (٤٦)

الكلية	الشعبة	المجموع
الشريعة	عامة	١٨٠٥
	بعوث (نظام قديم)	٩٤
	جملة	١٨٩٩
أصول الدين	عقيدة وفلسفة	٣٤٧
	تفسير وحديث	١٧٠
	دعوة وإرشاد	١٠٩
	لم يتخصص بعد	١١٣٤
	بعوث (نظام قديم)	٣٨
	جملة	١٧٩٨
الدراسات العربية	أدبى	١١١١
	لغوى	٨٨٢
	تاريخ	١٢٦
	بعوث (نظام قديم)	٨٢
	جملة	٢٢٠١
المعاملات والإدارة		٧٥١
البنات الإسلامية	الدراسات الإسلامية	٥١
	الدراسات الاجتماعية	٤١
	الدراسات العربية	٣٤
	المعاملات والإدارة	٧٦
	جملة	٢٠٢
إجمالى كليات الجامعة		٦٨٥١

وإذا كانت كليتا المعاملات والإدارة والبنات من أولى الكليات التى استحدثت بعد التطوير، فقد توالى إنشاء الكليات بعد ذلك فبدأت فى العام ٦٦/٦٥ كل من كلية الطب ب ٦٠٠ طالب، حتى وصل عددهم عام ٧١/٧٠ ٣٢٩٨ طالبا، والهندسة، وبدأت ب ٦٩٣، ووصلت كذلك إلى ٢٥٣٨ طالبا، والزراعة ب ٤٨٧، ووصلت إلى ٢٠١٦، أما

كلية العلوم فلم تبدأ إلا فى عام ٦٩/٧٠، ب ١٧٢ طالبا، وصل عددهم فى العام التالى إلى ٥٦٨ طالبا.

وبدأت كلية التربية عملها فى العام ٧٠/٧١ ب ٤٠٣ طالبا.

ولأول مرة ينشئ الأزهر كلية أزهرية خارج القاهرة، فى أسيوط وهى كلية أصول الدين، فى العام ٦٩/٧٠، حيث بدأت ب ٦٥ طالبا، وصل عددهم فى العام التالى إلى ٢٤١ طالبا. (عرفات عبد العزيز، ص ٨١).

وكانت هذه خطوة لابد منها حتى تستكمل منظومة تعليم البنات فى الأزهر، حيث أنشئت كلية البنات فى سنة ١٩٦٢ بالمعادى، وكان عدد الطالبات ١٤٧، وشعب الكلية كانت أربعا وهى (الأزهر، تاريخه وتطوره، ص ٥٢٢):

١- شعبة الدراسات الإسلامية.

٢- شعبة الدراسات العربية.

٣- وشعبة الدراسات الاجتماعية.

٤- وشعبة المعاملات والإدارة

وكان من المعروف أن الأزهر يفتح أبوابه لكل راغب للتعلم فيه مهما كانت جنسيته، حتى أصبح كثيرون فى العالم الإسلامى ينظرون إليه لا باعتباره معهدا مصريا، لأنه على أرض مصر، وإنما هو " كعبة علمية " إذا صح هذا التعبير يحج إليها كل متعطش لدراسة دينه وما تتطلبه من علوم ودراسات.

وفيما يلى إحصائية عن عدد الطلاب الوافدين على الأزهر من البلاد العربية والإسلامية وغيرها من عام ٥٢حتى عام ١٩٥٧ (الأزهر، تاريخه وتطوره):

جدول رقم (٤٧)

البلاد	٥١/٥٢	٥٤/٥٥	٥٦/٥٧
مجموعة الدول العربية	٦٣٥	٥٥٤	٣٧٨
مجموعة شمال إفريقيا	٢٦٧	٤٦٤	٣٧٩
السودان	١٠٠٠	٢٤٤١	١٥٠٠
وسط وجنوب إفريقيا	٣٠٩	٥١٥	٥١٤
بلدان أخرى	٢٢٧	٣١٧	٢٠١
المجموع	٢٥٤٨	٤٢٩١	٣٠٧١

التعليم العالى الخاص

على صفحات جريدة المساء، وهى كما نعلم نشأت فى بداية ظهورها فى أحضان مجموعة من الكتاب والصحفيين إما ماركسيين أو ذوى اتجاه يسارى على وجه العموم، دارت مناقشة حول مدى ضرورة إنشاء جامعة أهلية.

أطلق الدعوة أولا " عماد الدين عبد الحميد " (١٩٥٨/٩/٨) أشار فيها إلى آخرين كبار يحبذون ذلك وعلى رأسهم أحمد لطفى السيد الذى اقترح إنشاء مثل هذه الجامعة تفتح أبوابها للراغبين فى التعليم الجامعى، بمناسبة ما دار فى هذه الفترة من مناقشات حول إمكانية الجامعات الحكومية فى قبول الطلاب، ومشكلة ثلاثين ألف طالب حاصلين على الثانوية العامة لم يجدوا لهم أماكن فى جامعاتنا المصرية.

وقد علق الدكتور محمد كامل مرسى مدير جامعة القاهرة فى ذلك الوقت، فكان تحفظه يتعلق بصعوبة تدبير الأساتذة اللازمين لها. واستحالة إتمام بحث موضوعها قبل موعد الدراسة، وهو الأمر الذى أيده عماد الدين عبد الحميد، مضيفا أن القضية لا تتعلق بهذا العام فقط ولكن بأعوام قادمة سيتكرر فيها وجود ألوف من الطلاب لا يجدون لهم مكانا فى الجامعات الحكومية.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، فقد ذكر بأن الجامعة المصرية نفسها قامت بعدد محدود من الأساتذة ثم استكملت المطلوب بالتدريج وعلى مر الأعوام. وفضلا عن ذلك نبه إلى أن فى وظائف الدولة وخارجها عدد كبير من المؤهلين لشغل وظائف التدريس فى الجامعات. وإذا كان البعض قد أشفق من مصير هؤلاء بعد التخرج حيث قد لا يستوعبهم سوق العمل، فالمشكلة هى هى قبل التحاقهم بالجامعة، بل هى أسوأ لأنهم فى هذه الحالة غير مزودين بقدر كاف من التعليم يساعدهم على مواجهة الحياة.

وفى عدد ١٩٥٨/٩/١١ سارع الدكتور حسين كمال الدين بالمشاركة مشيرا إلى كاتب كبير آخر أدلى بدلوه فى القضية وهو إحسان عبد القدوس حيث نشر فى مجلة روزاليوسف (لم يحدد تاريخ العدد) أنه لو تكونت فى مصر شركة رأسمالها مليون جنيه واحد لاستطاعت أن تنشئ جامعة كبيرة حديثة، مزودة بأفضل الأساتذة وأفضل المعدات، وتستوعب عددا كبيرا من الطلبة، ولكانت خطوة كبيرة لإنشاء جامعة أهلية ثانية وجامعة ثالثة.

وقامت معارضة حسين كمال الدين لفكرة هذه الجامعة على أساس أن الذين سينشئونها سوف يسعون إلى الربح، مستشهدا بقول إحسان نفسه: " إن التبرعات الخيرية والاعتماد على أريحية وكرم فاعلى الخير، لا يمكن أن تكون أساسا لسياسة ثابتة، وسيكون الالتحاق بهذه الجامعات بمصروفات طبعا حتى تضمن الشركة استمرارها فى تأدية رسالتها إن لم تطمع فى الربح "، وإذا كان طالب كلية العلوم مثلا يتكلف فى ذلك الوقت ١٥٠ جنيها سنويا، والهندسة ١٠٠ جنيه، والآداب ٤٠، والحقوق ٢٥، فمعنى ذلك أن المصروفات التى سوف يطالب بها الطالب لابد أن تكون أكثر من ذلك حتى يضمن المنشئون ربحا، أى أن مصروفات الطالب فى الكليات العملية سوف تصل إلى ٢٠٠ جنيها، والنظرية حوالى ٥٠ جنيها سنويا، بينما هى فى الجامعات الرسمية ٢٠ جنيها، فمن الذى سيلحق بهذه الجامعة المقترحة ؟ هم فقط أبناء الأغنياء، فكأن الجامعة ستحل فقط مشكلة هؤلاء، أما أبناء الفقراء فهم وحدهم الذين سيستمرون فى مواجهة المشكلة !

وهنا عاود عماد الدين عبد الحميد توضيح رأيه (١٩٥٨/٩/١٥) برفضه أن يقصد بالجامعة الأهلية مشروعا تجاريا خاصا، ويركز على شرح معنى الأهلية "نحن ندعو إلى جامعة لا يحدد سعر العلم فيها سوق العرض والطلب لحساب صندوق أصحاب المال، وإلى جامعة تتعادل بينها وبين الجامعات القائمة جميع الفرص أمام جميع الطلاب، وبمعنى آخر ندعو إلى إنشاء جامعة تستمد وصفها الأهلى من مال الجماهير لا من خزانة الدولة، وتستمد نظمها ولائحتها من حكم القانون الذى يفرض عليها ما يفرضه على سائر الجامعات من المناهج والمصروفات.٠".

ودعا الكاتب إلى التفكير فى مصادر متعددة لتكوين رأسمال الجامعة المقترحة، فما دامت ستخرج مهندسين للمصانع والشركات، وأطباء، ومحاسبين.٠وهكذا فلابد أن تساهم تلك المصانع والشركات فى التمويل، كما اقترح: أسبوع التبرعات للجامعة – طابع بريد لجامعة الشعب – قرش على تذكرة السينما – مرتب يوم من أجل الطلبة.٠وهكذا.

وفى مقال تال، عاود حسين كمال الدين (١٩٥٨/٩/١٩) معارضته مفندا فكرة التبرعات ومدى قدرتها على تشكيل موارد ثابتة وافرة لتمويل الجامعة.

ولم هذا يعنى أن مصر كانت تخلو من التعليم العالى الخاص، فقد كانت هناك الجامعة الأمريكية التى أنشئت منذ عام ١٩١٩. والذى ينظر إلى المكانة المرموقة للجامعة الأمريكية اليوم قد يدهشه أنها كانت على غير ذلك كثيرا، إذ لم يكن معترفا بشهادتها فى مصر، واشتهرت بأنها تستقبل الطلاب الذين لم يستطيعوا الالتحاق بالجامعات الحكومية، ولا ننس سوء العلاقة بين مصر وأمريكا معظم سنوات الفترة مما جعل التعلم بها لا يحظى بالإقبال عليه، بل إنها وضعت تحت الحراسة عام ١٩٦٧ (مديحة الصفطى، فى: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، ص ٩٤).

وكان بمصر قبل الثورة عدد ممن المعاهد العالية الخاصة يصل إلى تسع معاهد، عدد طلابها حوالى ١٥٠٠ طالبا وطالبة، لكن هذا العدد ما لبث أن شهد تطورا كبيرا إلى درجة أن وصل عدد هذه المعاهد إلى ٣٩ معهدا عام ١٩٦٢ (المرجع السابق، ص ١٠٥)، ومن أمثلة هذه المعاهد:

الخدمة الاجتماعية بجاردن سيتى بالقاهرة – الخدمة الاجتماعية بالإسكندرية – الخدمة الاجتماعية بأسوان – الإدارة والسكرتارية بالعباسية – الإدارة والسكرتارية بجاردن سيتى – الإدارة والسكرتارية بكلية البنات القبطية بالقاهرة – – الإدارة والسكرتارية بكلية رمسيس للبنات.

وكانت مدة الدراسة بكل منها سنتين.

وظهرت مجموعة معاهد أخرى مدة الدراسة بها أربع سنوات، مثل (المرجع السابق، ص ١١٠):

المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بشبرا – المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية – المعهد العالى للدراسات التعاونية والإدارية بالقاهرة – المعهد العالى للتعاون الزراعى بشبرا الخيمة – المعهد العالى للتعاون والإرشاد الزراعى بأسيوط.

ومع هذا التزايد الملحوظ فى عدد المعاهد العالية الخاصة، صدر القانون رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٠ فى شأن تنظيم المعاهد العالية الخاصة محتويا على نقاط هامة:

فقد حددت المادة (١) المقصود بهذه المعاهد: " يعتبر معهدا عاليا خاصا فى تطبيق أحكام هذا القانون كل منشأة تعليمية غير حكومية أيا كانت تسميتها أو جنسيتها، يلتحق بها الطلبة من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو دبلوم المدارس

الثانوية الفنية أو ما يعادلهم، وتقوم أصلا أو بصفة فرعية بالتعليم وإعداد الفنيين لمدة لا تقل عن عامين دراسيين ".

وأجاز القانون إنشاء معاهد عالية خاصة لبعض الدراسات العليا التى يصدر بتعيينها وبيان شروطها قرار من وزير التعليم العالى.

ولم يعتبر القانون معهدا عاليا خاصاً:

- المركز والمعاهد الثقافية التى تنشئها الدول الأجنبية أو الهيئات الدولية فى الجمهورية العربية المتحدة وفقا لمعاهدات ثقافية.
- المعاهد الخاصة التى يقتصر التعليم فيها على أبناء العاملين فى هيئات التمثيل الدبلوماسى والقنصلى.

كما حددت المادة (٢) أهداف هذه المعاهد فى النقاط التالية:

- المعاونة فى تحقيق الأهداف التعليمية المقررة لبعض المعاهد الحكومية، وفى هذه الحالة تسير الدراسة فيها وفقا لخطط ومناهج الدراسة المقررة بالمعاهد الحكومية المماثلة.
- تحقيق أهداف خاصة بها طبقا لخطط ومناهج دراسية تقرها وزارة التعليم العالى قبل تنفيذها.
- المشاركة فى تحقيق خطط التنمية ووضع العلم فى خدمتها.

وأكدت المادة (٣) على خضوع المعاهد العالية الخاصة لإشراف وزارة التعليم العالى، وحقها فى التفتيش على هذه المعاهد فى الحدود والقيود الواردة فى القانون والقرارات الصادرة تنفيذا له.

أما من يحق له طلب الترخيص بإنشاء معهد عال خاص، فهو ما حددته المادة (٥): " أن يكون من الأشخاص الاعتبارية العامة، أو من الوحدات الاقتصادية التابعة للمؤسسات العامة، أو من النقابات، أو من المجمعيات المشكلة وفقا لأحكام القانون، المتمتعة بجنسية الجمهورية العربية المتحدة أو جنسية إحدى الدول العربية بشرط المعاملة بالمثل. ولا يجوز إنشاء شركة أو جمعية بقصد تملك أو إنشاء معهد عال خاص ".

البحث العلمى

تتعدد مجالات وآفاق العلمى، مما يجعل من المستحيل فى نطاق الكتـــاب الحـــالى تناولها جملة، ومن ثم فسوف نقتصر على بعض النماذج، فقد أشار كمال الدين حســـين فى بيانه أمام مجلس الأمة عام ١٩٥٧ إلى إنشاء المجلس الأعلى للعلوم ليكـــون هيئـــة عليا للتنسيق والتوجيه فى مجال البحوث العلمية بين مراكز النشاط العلمى المختلفة مـــن الجامعات والمعاهد العلمية العليا والأقسام الفنية فى الوزارات ومعاهد البحوث القوميـــة ولجنة الطاقة الذرية، وليعمل على تنسيق الصلة بين العلم واحتياجات البـــلاد ويرســـم السياسة المثلى لإعداد الباحثين والخبراء ويهيئ سبل الاستفادة من الإمكانيات الماديـــة والبشرية فى البلاد.

وقد وجه هذا المجلس عنايته إلى أمور ثلاثة أساسية وهى:

أولا – الأفراد العلميون وإعدادهم وتدريبهم واختبارهم والإشراف على أعمالهم ومـــا يتصل بذلك من الجوائز العلمية والبحوث الدراسية والخبرة الأجنبية.

ثانيا – المراجع العلمية والمكتبات والأجهزة والمعدات وإصلاحـــها والإفـــادة منـــها وصناعتها محليا وتزويد المجلات العلمية بالجديد من المباحث ووضع أســـس ســـليمة لضمان النشر العلمى الصحيح الذى ييسر انتشار البحوث العلمية الجديدة وينوه بـــأقدار الباحثين.

ثالثا – موضوعات البحث العلمى التى تعمل فيها الهيئات المختلفة ووسائل التنســـيق بينها وربطها معا فى إطار سياسة علمية شاملة تحقق الأغراض القومية وتـــؤدى إلـــى الرقى العلمى الصحيح.

وصدر القراران الجمهوريان رقما ١١٦٠ و١١٦١ لسنة ١٩٥٧ بشأن إنشاء أقســـام للبحوث فى الوزارات والهيئات الحكومية، وبشأن الرواتب الإضافية للحـــاصلين علـــى الماجستير والدكتوراه فى فروع العلوم والطب والزراعة والهندسة.

وعلق " عادل أحمد ثابت " على هذين القرارين معتبرا، وبحق، أنهما أكـــبر خطـــوة جدية فى تنظيم البحث العلمى فى الوزارات بما يهيئ لخطط التنمية القومية أن تجد لـــها فى العلم سندا قويا فى تنفيذ المشروعات الصناعيـــة والزراعيـــة ومختلـــف مجـــالات الخدمات (جريدة المساء، فى ١٩٥٨/١/١١).

وفى دراسة عن المشكلات التى كانت تواجه الباحثين فى قطاع التعليم الهندسى، نجد أن التوسع السريع فى التعليم حتى مستوى المدرسة الثانوية قد جر إلى تغلب النوع النظرى المسمى بالتعليم العام، كما أدى تضخم أعداد الطلبة والإسراع فى إعداد المعلمين إلى تغلب التلقين دون التفاعل مع العلم وضعف الرغبة فى الإتقان التى تتولد عن التعامل التربوى للمدرس مع تلاميذه، وتحولت بذلك المدرسة الثانوية العامة إلى فترة تمهيدية للتعليم العالى دون أن يعتمد عليها هذا التعليم، إذ يعاد فيه تدريس مواد المدرسة الثانوية فى السنوات الأولى بتخصص أعمق وتوضيح أكثر للهدف منه، أى أن الدراسة فى التعليم العالى لم تفد كثيرا من الإعداد فى المدرسة الثانوية بحيث يمكنها أن تطرح التمهيد جانبا وتركز على الهدف فيها مباشرة.

وكان التعليم الهندسى العالى يعانى من ذلك، بالإضافة إلى أنه افتقد أى إعداد مهنى فى المرحلة الثانوية، مما أثقل وقت الدراسة بمحاولات التدريب العملى التى تاهت فى الصعوبات وعجزت فى الوقت المخصص لها على أقلمة الطالب المصرى الذى غلبت عليه النشأة الريفية البعيدة عن الجو الهندسى والصناعى.

والإعداد فى التعليم الهندسى العالى ورث تلك الصعوبات فضاقت فيه السبل إلى غرس النظرة العلمية فى الطالب وضعفت الصلة بين المنهج الدراسى وبين مشكلات البيئة المحلية، واتضح ذلك فى السنوات الأولى على الأخص التى عنيت، كما أشرنا، بإعادة تدريس مواد المدرسة الثانوية تحت اسم العلوم الطبيعية والرياضية، كما أن غالبية القائمين بتدريس تلك المواد كانوا من خريجى كليات العلوم المصرية، التى كانت تدفعهم بطابعها العلمى البحت فتبعدهم عن عبور جسر التطبيق مع طلبتهم بالهندسة سواء فى السنوات الأولى أو فى السنوات المتقدمة ومرحلة البحوث الهندسية التى أصبح الاعتماد فيها على العلوم الطبيعية والرياضية بتزايد التقدم التكنولوجى (على محمد كامل، إعداد العلميين، ص ٤٣٤).

وكانت هناك أيضا مشكلة لغة التدريس، فالمعروف أن غالبية التعليم العالى كانت أيام الاحتلال الإنجليزى باللغة الإنجليزية كما كان كثير من الأساتذة الأجانب يلقون دروسهم بتلك اللغة، وبالقضاء على ذلك العهد أصبحت الغالبية الساحقة للأساتذة المصريين وإن كان أكثرهم أبقى على المراجع الإنجليزية، بل إن التدريس ظل فعلا فى

كثير من المواد باللغة الإنجليزية. على أن طبيعة الأمور تغلبت فأصبح معظم التفاهم بين الأستاذ المصرى وطلبته المصريين بلغة عربية صفت فيها المصطلحات الإنجليزية التى لم تستقر مرادفاتها باللغة العربية، ووجد الأساتذة والطلبة فى ذلك نوعا من التقرب إلى المراجع التى لم تزل أغلبها باللغة الإنجليزية، بل لجأت المراجع العربية إلى ذلك الخليط فأبقت على كثير من المصطلحات والرموز الرياضية بالحروف اللاتينية.

على أن خطورة هذا التسهيل من الوجهة التربوية هو إضعاف قدرة الدارس على التعبير الدقيق بطريقة علمية عن أفكارها مما أدى به إلى فقد القدرة على التسلسل العلمى. وهناك وجه آخر للمشكلة تتبين فى نقص إعداد التقنيين وضيق ثقافتهم وقصور قدرتهم لعدم وجود لغة واضحة يتعاملون بها مع المهندسين وقلة المنشور والمطبوع من إرشادات الأجهزة وأصول التشغيل والصيانة باللغة العربية أدى إلى ضعف مساهمتهم فى نشاط البحوث الهندسية وضيق مدى اعتماد الباحثين عليهم فى الأعمال التنفيذية.. إلى غير ذلك من صعوبات ومشكلات.

البحث التربوى:

وفى إطار حركة عامة نحو تبنى المنهج العلمى، أنشئت عدة مجالس، كل منها يختص بقطاع من القطاعات، مثل المجلس الأعلى للبحوث العلمية، والمجلس الأعلى للبحوث الاجتماعية والجنائية، والمجلس الأعلى للبحوث الإسلامية، كان لابد أن يحظى التعليم بشىء مماثل.

ففى مستهل عام ١٩٥٦/٥٥ صدر القرار الوزارى رقم ٥٦٣ فى ١٩٥٥/٩/٧ بإنشاء إدارة عامة للبحوث الفنية والمشروعات، تخضع لإشراف المستشار الفنى، واختصت هذه الإدارة بوضع سياسة وخطط البحوث والمشروعات بما يتفق والسياسات العامة للدولة، وعلى أن تقوم بنفسها أو بالتعاون مع أقسام البحوث فى الإدارات العامة للتعليم، وفى إدارات الوزارة المختلفة بإجراء هذه البحوث وتقوم بمتابعة تنفيذ المشروعات وتطبيق نتائج البحوث وتقويمها ودراسة أهم مشكلات التربية دراسة خاصة مسترشدة برأى الإدارات والمراقبات التعليمية وكل المفتشين والمختصين من رجال التعليم، هذا إلى جانب جمع هذه البحوث وتبويبها وتلخيصها وخدمتها خدمة

ببليوجرافية صحيحة حتى يستفيد منها الباحثون (مى شهاب: تطور البحث التربوى فى مصر، ص ٤).

وفى ١٩٥٨/٢/٨ صدر القرار الوزارى رقم ١١٢ بتشكيل اللجنة الدائمة للبحوث بوزارة التربية والتعليم برئاسة الوزير وعضوية المستشار الفنى وعدد من المتخصصين فى التربية والتعليم، سواء من داخل الوزارة أو من الهيئات التعليمية العليا تولت مهمة وضع برامج مفصلة للبحوث التى يحتاج إليها العمل بقصد حل المشكلات العلمية التطبيقية، ووضع الخطط اللازمة لتنفيذها بما يتلاءم مع احتياجات التخطيط العام للدولة وتحديد أقسام ووحدات البحوث ومتابعة نشاطها والتنسيق بين أعمالها.

وفى أواخر عام ١٩٥٨، وبعد إنشاء الوزارة المركزية (فى عهد الوحدة مع سوريا) التى أصبح من اختصاصها التخطيط والمتابعة، تطلب ذلك إعادة النظر فى أجهزة البحوث بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة، فتعدلت اختصاصاتها بحيث أصبحت تركز على البحوث التطبيقية، وأصبحت مسئولياتها محددة فى:

- دراسة أهم مشكلات التربية فى الإقليم المصرى دراسة خاصة.
- الاضطلاع بالبحوث والتجارب التربوية ذات الصبغة التطبيقية فى حدود السياسة التى ترسمها الوزارة.
- تقويم ومتابعة البحوث والتجارب التربوية الجارية للمناطق والمدارس التجريبية والعملية ووضع خطة للانتفاع بنتائجها فى ميدان التعليم.
- الإسهام فى التوجيه التربوى فى الإقليم المصرى بتقديم الإرشادات والتوصيات المبنية على بحث المشكلات التى تظهر فى أثناء سير العمل فى المدارس والمناطق.
- إبداء الرأى فى المسائل التربوية التى تعرض أو التى يطلب المشورة فيها.
- نشر نتائج البحوث والتجارب والدراسات التى تقوم بها الإدارة على المدارس والإدارات التعليمية ورجال التعليم بالمناطق المختلفة.

وأصبحت الإدارة العامة للبحوث الفنية، فى عام ١٩٦١/٦٠ تضم الأقسام التالية (التقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية، ص ٧):

١- قسم البحث والتجريب، ويختص بتخطيط البحوث وإعداد الوسائل لتنفيذها في ميادين المناهج وطرق التدريس وبحوث المعلمين والتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي، كما يختص بتطبيق الاختبارات والاستفتاءات وإجراء التجارب اللازمة للبحوث في المدارس العامة والفنية.

٢- قسم التطبيق والمتابعة، ويقوم هذا القسم بتطبيق نتائج البحوث ومتابعتها في المناطق والمدارس العامة والفنية، كما يختص بالإشراف على المدارس النموذجية ومدرسة المتفوقين، والمدارس الإعدادية العملية، والمدارس التجريبية.

٣- قسم السكرتارية العامة للجنة الدائمة للبحوث الفنية.

وحتى العام ١٩٦١/٦٠ قام قسم البحث والتجريب، ببحث ضخم عن الدروس الخصوصية، وقد وضعت الإدارة خمسة استفتاءات موجهة للتلميذ والمدرس والناظر وولى الأمر والمشرفين على العملية التعليمية من رجال التربية والتعليم، وذلك للتعرف على رأى هؤلاء جميعا.

ومن البحوث أيضا، أن مصر كانت قد اشتركت في البرامج التجريبية الخاصة بمشروع التربية من أجل التفاهم العالمي منذ سنة ١٩٥٨ بمدرستين ثانويتين هما الأورمان النموذجية، والنقراشي النموذجية، ومعهدين لإعداد المعلمين هما مدرسة المعلمين الريفية بعزبة النخل، ومدرسة المعلمات العام بالقبة، ثم انضمت إليهما مدرستان من سوريا.

ومن هنا قامت إدارة البحوث في تقويم الأثر التربوى لدراسة موضوع "التفاهم الدولي" من حيث زيادة المعلومات العامة لدى التلاميذ وبخاصة الحقائق العلمية عن شعوب الدول موضوع الدراسة، وفى تغيير اتجاهاتهم نحو هذه الشعوب بالذات ونحو الأجانب بصفة خاصة.

وكذلك أجرى بحث تجريبى لتعديل منهج المدرسة الابتدائية في مصر (تجربة الوحدات المدرسية)، ونشأت فكرة البحث اعتمادا على أن الدراسة كانت قائمة في الغالبية العظمى من المدارس الابتدائية على أساس الفصل بين المواد الدراسية المختلفة، مما كان يؤدى إلى تشتيت المعلومات، وعدم إحساس التلاميذ بقيمتها ووظيفتها وأهميتها في حياتهم، كما أنها في الوقت ذاته، اقتصرت في معظم المدارس

على جانب المعرفة وحدها دون اهتمام كبير بجوانب الخبرة التربوية الأخرى من مهارات واتجاهات وعادات (المرجع السابق، ص ٣١).

ومن هنا استهدف هذا البحث تعديل منهج المدرسة الابتدائية بحيث تصبح الدراسة وظيفية وذات مغزى فى حياة التلاميذ، وهذا معناه أن تصبح المناهج والكتب متمشية مع ما جاء بقانون التعليم الابتدائى من حيث قيام الدراسة حول موضوعات أو وحدات دراسية

ومن البحوث الأخرى، بحث مجالات النشاط فى المدرسة الإعدادية العملية: فلتحقيق أهداف المدرسة الإعدادية العملية ودراسة أوجه النشاط المختلفة بها قامت إدارة البحوث ببحث خاص يهدف إلى توضيح مجالات النشاط المختلفة التى تقوم بها هذه المدارس.

وباعتبار ما مثلته المدارس النموذجية من حق تجارب للاتجاهات والأفكار الجديدة فى التربية، أجريت فيها بعض البحوث مثل (المرجع السابق، ص ٩٩):

- اختبارات مقارنة المستوى التحصيلى للمتفوقين من تلاميذ منطقة القاهرة الوسطى وتلاميذ مدرسة المتفوقين (الصف الأول الثانوى).
- قاموس التلميذ فى المرحلة الإعدادية، وقد هدفت هذه الفكرة إلى إعداد قاموس لفظى للكلمات التى تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية والتى يكثر دورانها على ألسنة التلاميذ فى هذه السن داخل المدرسة وخارجها حتى يمكن أن يهتدى به المؤلفون والمدرسون الذين يعملون فى ميدان التعليم الإعدادى تأليفا أو تدريسا. وقد نبعت هذه الفكرة فى مدرسة الشاطبى الإعدادية للبنات بالإسكندرية.

المشروعات التربوية:

وقد بدأت فكرة المشروعات التربوية للمناطق التعليمية منذ عام ١٩٥٨ بقصد إثارة الوعى التربوى فى المناطق التعليمية لتقوم بنفسها بدراسة مشكلاتها التعليمية والعمل على النهوض بالبيئة، وإثارة روح التعاون بين أهالى الإقليم حتى يشتركوا مع رجال التعليم فى ربط المدرسة بالمجتمع، بحيث تكون لكل منطقة شخصيتها المستقلة وطابعها الخاص المميز لها (محمد خليفة بركات " إشراف ": مؤتمر المشروعات التربوية، التقديم).

وقد بدأت المناطق فى تنفيذ هذه الفكرة منذ قيامها، وقامت إدارة البحوث الفنية بمهمة تتبع المشروعات التى تقوم بها كل منطقة والعمل على زيارة المناطق ونقل الخبرات المفيدة من منطقة إلى أخرى.

ومثالا لذلك، نجد أن منطقة القاهرة الشمالية، فى نهاية عام ١٩٥٩ كانت تقوم بالمشروعات التالية:

المشروع الأول: مشروع النظافة والتعبئة لها حتى تتبع من التلميذ فى الفصل وفى المدرسة وفى البيئة.

المشروع الثانى: مشروع الحضانة لأطفال المدرسات والموظفات حتى تطمئن الأمهات على أطفالهن نظير اشتراك بسيط.

المشروع الثالث: مشروع التدريب المهنى للذين أتموا الدراسة الابتدائية ولم يلتحقوا بالمدارس الإعدادية (بنين وبنات).

المشروع الرابع: مشروع تعليم الكبار الذى بدأه معهد المعلمين الخاص بالعباسية فى ١٩٥٩/١٢/٧.

ولم يكن الطريق ممهدا فى كثير من الأحوال، وعلى سبيل المثال فمن المعلوم أن المشروع التربوى يجب أن ينبع من حاجات المدرسة والبيئة المحلية بحيث يكون التلاميذ والمدرسون والنظار وغيرهم من أهل البيئة عناصر هامة فى التخطيط والتنفيذ، إلا أن بعض المناطق تركز العمل فيها فى يد رجال ديوان المنطقة فقط وبذلك كانت المشروعات تخرج من ديوان المنطقة فى صورة تخطيطات تفرض على المدارس وتلزم باتباعها دون أن يشترك المدرسون والتلاميذ وأهالى البيئة بصورة إيجابية فعالة فى التخطيط لهذه المشروعات، فى حين أنهم أقدر من غيرهم على الإحساس بحاجات البيئة والتعبير عنها، ويكون من نتائج ذلك أن يصبح هؤلاء مجرد آلات منفذة لما يرد إليهم من ديوان المنطقة فى صورة نشرات وتعليمات فيضعف حماسهم ويقل إقبالهم على تنفيذ خطوات المشروع مما يؤدى إلى أن تظل هذه المشروعات مجرد حبر على ورق ولا تخرج إلى حيز التنفيذ أو يصيبها التخبط والتعثر مما يؤدى إلى الفشل فى غالبية الأحيان.

وأحيانا أخرى لم يكن هناك ارتباط بين المشروعات التربوية والمناهج الدراسية، ولتوضيح ذلك نسوق مثالا خاصا بمشروع الدراسات المهنية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الأولى بمنطقة شبين الكوم التعليمية (المرجع السابق، ص ٦٠)، إذ أن المنطقة فكرت فى هذا المشروع لمواجهة مشكلة تعطل خريجى المرحلة الأولى الذين لم يجدوا لهم أماكن بالمدارس الإعدادية فيخرجون إلى الحياة العملية دون إعداد كاف، ولقد رأت المنطقة البدء بتجريب المشروع فى بعض مدارس المنطقة إلا أنها قابلت مشكلة هامة وهى عدم تمشى مناهج الفرقتين الخامسة والسادسة وخطة الدراسة بها إلى حد ما مع اتجاهات المشروع التى كانت تنوى تطبيقه،حيث رأت المنطقة إعطاء التلاميذ بعض الدراسات المهنية المتصلة بالبيئة المحلية، وكان ذلك يتطلب عددا أكبر من الحصص المقررة، وكذا بعض الموضوعات التى لم يشملها المقرر المدرسى.

وللأسف فإن حركة البحث العلمى التربوى تحت مظلة وزارة التربية وجدت فى عهد السيد يوسف موقفا غير مشجع عليها، فأصيبت بضعف شديد، فى الوقت الذى كانت فيه حركة البحث العلمى فى مصر كلها تواصل نشاطها حتى أصبحت لها وزارة خاصة .

الفصل السادس

ديموقراطية التعليم

الفصل السادس

ديموقراطية التعليم

ليست الديموقراطية مجرد نظام فى الحكم يقوم على التعددية وتداول السلطة، ولكنها، بالإضافة إلى هذا طريقة حياة تقوم على ممارسة كل مواطن حقه فى التعلم والعمل والسكن، وما إلى هذا وذاك من حقوق.

وبالنسبة لحق التعليم، أصبح من المستقر عليه أن يتمتع المواطن بهذا الحق، وألا يحول بينه وبين هذا صور وأشكال وإجراءات تمييزية، تقوم على الإرث والمال والجنس والدين والعرق، مما يجعل من المحتم ونحن نؤرخ للتعليم إبان ثورة يوليو أن نتناول بعضا من المظاهر والمجالات التى يمكن أن تكشف لنا عن مدى تمتع التعليم فى هذه الفترة بالديموقراطية، علما بأننا لا نستطيع أن نتناول كافة المظاهر والمجالات.

التنظيم النقابى للمعلمين:

يعتبر التنظيم النقابى للمعلمين مظهر من المظاهر الديموقراطية فى عالم التعليم، لأنه – هكذا المفروض – يتيح الفرصة للمعلم أن يجد مظلة مهنية ترعى مصالح المهنة، وتدافع معه عن حقوقه، وتحاسبه على تقصيره إن قصر بحيث تبرأ المهنة من المنحرفين الذين يسيئون إلى المنتسبين إليها، وتقدم له خدمات مهمة فى العلاج، والسكن والترفيه والتنمية المهنية.

وكان عدد المعلمين فى مصر قد وصل فى منتصف القرن العشرين إلى ما يقرب من الخمسين ألفا، وكان هذا العدد ضخما لا مثيل له فى المنطقة العربية بمعايير هذا الزمان، ويشكلون قوة عمل ضخمة، مما كان يستوجب أن تنتظمهم نقابة خاصة بهم ترعى مصالحهم وتقوم بأداء الخدمات المختلفة التى يحتاجون إليها.

بيد أن وزارات ما قبل الثورة كانت تتخوف من ذلك إلى درجة أن صرح أحمد مرسى بدر وزير المعارف فى وزارة إبراهيم عبد الهادى (١٩٤٩/٧/٢٦-١٩٤٩/١١/٣) بأنه لا يمكن لأى مجنون أن يساعد فى تكوين نقابة للمعلمين، وهم بهذا العدد الكبير(تطور نقابة المعلمين المصرية، ص ١١).

ومن هنا كانوا موزعين فى تجمعات وتنظيمات مختلفة مثل: جماعة دار العلوم – رابطة خريجى معاهد التربية – جمعية المعلمين العليا – اتحاد خريجى الأزهر – الاتحاد العام للتعليم الإلزامى – الاتحاد العام للتعليم الحر – اتحاد خريجى المدارس الثانوية الصناعية – اتحاد الفنون الجميلة العليا – اتحاد المدارس الحرة الأهلية – رابطة المدرسين الجامعيين – رابطة مدرسى اللغة الفرنسية – اتحاد مدرسى الرسم والأشغال – جمعية معلمى المدارس الصناعية – رابطة خريجى المدارس الزراعية – رابطة خريجات الأقسام الإضافية.

وعندما كان د.طه حسين وزيرا للمعارف فى عهد وزارة الوفد (١٩٥٠-١٩٥٢)، صدر لأول مرة القانون رقم ٢١٩ لسنة ١٩٥١بتاريخ ٣ نوفمبر ١٩٥١ ـ لكنه لم يعرف طريقه للتنفيذ لسيولة التغيرات السياسية التى شهدتها مصر بعد ذلك والتى توجت بقيام ثورة يوليو ١٩٥٢.

وفى ١٩٥٤/٩/١٦، وفى عهد وزارة كمال الدين حسين صدر تعديل لقانون نقابة المهن التعليمية بالقانون رقم ٤٩١ لسنة ١٩٥٤، الذى جاء فى مذكرته الإيضاحية أن تعثر تنفيذ القانون ٢١٩ لسنة ١٩٥١ بإنشاء نقابة المهن التعليمية بسبب عدم رضاء بعض طوائف المعلمين وفئاتهم عن المشاركة فى النقابة لأنها تخشى عدم مراعاة عدالة التمثيل بين الفئات المختلفة للمعلمين، ولذلك فقد حاول التعديل الجديد للنقابة تصويب نسب التمثيل بين الفئات الثلاث للمعلمين (حملة المؤهلات العليا – حملة المؤهلات المتوسطة الذين اشتغلوا بالتعليم مدة لا تقل عن خمس سنوات – المشتغلون بالتعليم، من غير المؤهلات ومضى على اشتغالهم بالتعليم أكثر من عشر سنوات) فى تشكيل الجمعية العمومية ومجلس الإدارة.

وتضمن التعديل ضرورة تكوين الجمعية العمومية من ألفى عضو، ومجلس الإدارة من ٣٣ عضوا يتم توزيعهم بحيث تحظى الفئة الأولى من حملة المؤهلات العليا بـألف عضو، أى بنسبة ٥٠% من أعضاء الجمعية العمومية، و١٧ عضوا بنسبة ٥٢% من أعضاء مجلس الإدارة، بينهم النقيب والوكيل الأول. أما الفئة الثانية، من حملة المؤهلات المتوسطة فتختص بعدد قدره ٧٥٠ عضوا، أى بنسبة ٣٧,٥% من أعضاء الجمعية العمومية، و١١ عضوا بنسبة ٣٣ % من أعضاء مجلس الإدارة، بينهم الوكيل الثانى. والفئة الثالثة، وهى من المعلمين ذوى الخبرة فيختصون ب ٢٥٠ عضوا، بنسبة ١٢,٥% من أعضاء الجمعية العمومية، وخمس أعضاء بنسبة ١٥% من أعضاء

مجلس الإدارة. وسمح للمعلمين الشباب الذين لم يمض على اشتغالهم بالتعليم أكثر من ١٥ عاما فى مجلس الإدارة بسبعة أعضاء كحد أقصى، من الفئة الأولى، و٢٦ عضوا من الشيوخ الذين أمضوا فى التعليم أكثر من ١٥ سنة من الفئات الثلاث.

وكان هذا التنظيم مجافيا للديموقراطية، حيث فرق بين المعلمين، وجعل الكلمة العليا لذوى المؤهلات العليا، مع أن عددهم كان أقل من غيرهم.

ولكى نتأكد من ذلك فنتأمل فى الإحصاء السنوى لوزارة التربية نفسها عام ١٩٥٥ (ص ٣١٦)، حيث نجد أن أعضاء الفئة الأولى من المعلمين من حملة المؤهلات العليا ١٣٩٨٧ معلما، بنسبة ١٩%، أما أعضاء الفئة الثانية من حملة المؤهلات المتوسطة فقد بلغ عددهم ٣٦٤٤٥ بنسبة ٤٩%، وبلغ عدد الفئة الثالثة ٢٣٧٩٢ بنسبة ٣٢%، ومع ذلك فقد مثلت الفئة الأولى ٥٠% فى الجمعية العمومية، و٥٢% فى مجلس الإدارة!!

وعندما أجريت الانتخابات تم انتخاب كمال الدين حسين نقيبا للمعلمين، بعد أن اعتذر عن عدم قبول ذلك عدة مرات، لكن الإلحاح عليه كان شديدا، ولا غرابة فى ذلك، فطابور المنافقين جاهز فى كل عهد، يعرف إلى أين تتجه الريح، فالنظام الجديد نظام عسكرى، ومن المهم التقرب إلى ذوى السلطة وإظهار الوفاء والإخلاص لهم، ويتأتى ذلك بأن يدخلوا فى روع الرجل أن النقابة لا قيام لها إلا به، ولن تستقيم أمورها إلا تحت قيادته، وحتى يضمن ولاء آلاف المعلمين للنظام الجديد، فكان من الطبيعى بعد ذلك أن تحلو له الفكرة، ويتظاهر بأنه استجاب لمطالب أصحاب الشأن، ولرسى ذلك تقليدا مجافيا لأصول الديموقراطية، استمر بعد ذلك سنوات طويلة، ألا وهو أن يكون وزير التربية والتعليم نقيبا للمعلمين !!

وكان هذا أمرا مثيرا للسخرية حقا، فالتنظيم النقابى طبيعته أن يكون تجمعا للعاملين للمحافظة على حقوقهم والسهر عليها ورعاية مصالحهم، وهو كثيرا ما يكون فى موقف مواجهة مع قيادات العمل، فكيف يتأتى أن يكون الوزير – الذى يملك كل السلطة على كافة المعلمين – أن يكون هو فى نفس الوقت صوتهم فى مواجهة السلطة ؟

كان المبرر السطحى السخيف، أن هذا إنما يكون فى المجتمعات الرأسمالية حيث هناك مواجهة بين الحكام والمحكومين، بينما فى العهد الجديد هناك التحام بين الحكام والمحكومين، وهى قولة حق أريد بها باطل، فحتى فى النظم الرأسمالية، لا يصل

الحكام إلى مواقعهم إلا عن طريق صناديق الانتخابات، ويظل النظام فى حاجة إلى مراقبة ومحاسبة من سلطات أخرى.

ونستطيع أن نستثنى ثلاثة وزراء من وزراء التربية لم يكن أحد منهم نقيبا للمعلمين، أولهم عبد العزيز السيد، وثانيهم محمد حلمى مراد، والثالث محمد حافظ غانم. لكن كل منهم لم يستمر فى الوزارة طويلا مثلما استمر كل من كمال الدين حسين، مثلا، والسيد يوسف.

وعندما انعقدت الجمعية العمومية فى يوم ١٨ فبراير سنة ١٩٥٥ حيث تم انتخاب النقيب والوكيلين، نلاحظ ان من احتلوا المواقع العليا فى النقابة هم كبار موظفى وزارة التربية لتزداد الديموقراطية اغترابا، فقد انتخب – هكذا – محمد صادق جوهر وكيل الوزارة ومستشارها الفنى والمشرف على لجنة الانتخابات وكيلا أول للنقابة، الجوهرى عامر رئيس اتحاد المعلمين الأولى وكيلا ثانيا، وأحمد عبد الحميد عنارة المنتدب بمكتب تنسيق الوزارة أمينا للصندوق، ومحمد سعيد العريان مدير الشئون العامة بالوزارة سكرتيرا عاما، وظلت هذه المجموعة وتوابعها جاثمة فوق صدر النقابة زمنا طويلا إلى نهاية الفترة، إلا بعض الاستثناءات القليلة لظروف غير مقصودة (المرجع السابق، ص ٣١).

وكان من الطبيعى أن تتحول النقابة بهذه الصورة إلى مصلحة من مصالح وزارة التربية، ويخمد صوتها فى النقد والمواجهة، وتنحصر وظيفتها فى دعم النظام السياسى القائم، ولا تخرج فى تفكيرها فى مصالح المعلمين عن الدائرة نفسها التى تراها قيادات الوزارة التنفيذية، لكن لابأس فى مقابل ذلك من التمتع ببعض الخدمات، مثل التصييف، والعلاج، وما شابه هذا وذاك من خدمات، هى من غير شك مطلوبة، لكن يظل المبدأ المعروف يشكل الحقيقة المهمة أن ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان !!

وقد أصدر مجلس إدارة النقابة لائحة للمعاشات نصت على إنشاء صندوق للمعاشات والإعانات لتقديم المعونة والمعاشات لأعضاء النقابة، وشكلت للصندوق لجنة من وكيل أول النقابة وأمين الصندوق وخمسة من أعضاء مجلس إدارة النقابة، وخصص لميزانية الصندوق نصف رسوم القيد والاشتراكات، إلى جانب الإعانة الحكومية والتبرعات وفوائد استثمار أموال النقابة.

وعندما صدرت اللائحة الداخلية للنقابة كان من أخطر ما جاء فيها منح مجلس الإدارة حق تكوين لجان فرعية للنقابة فى المناطق التعليمية تتكون من ثمانية أعضاء:

أربعة من الفئة الأولى، وثلاثة من الفئة الثانية، وواحد من الفئة الثالثة (المرجع السابق، ص ٣٨)، فكأن فروع النقابة قامت على مبدأ التعيين، وكان المفروض أن يتم ذلك بالأسلوب الديموقراطى المعروف: الانتخابات. وساعد هذا بطبيعة الحال أن يهيمن القادة فى القاهرة على شبكة الفروع، وأن يسلك المختارون أساليب التملق والمداهنة حتى يضمنوا استمرارهم ورضى أولى الأمر عنهم.

لكن صدر ١٩٥٦/٨/١٣ القانون رقم ٣٧٤ الذى قضى بضم الفئة الثانية من حملة المؤهلات المتوسطة والثالثة (بدون مؤهلات) فى فئة واحدة. وكانت هذه خطوة تشكل تغييرا شكليا لأن التمييز بين فئات المعلمين ظل قائما وبدلا أن يكون ثلاث فئات أصبح فئتين، لكل منهما مميزات فى عدد الأعضاء.

ولعل ما يؤكد ذلك أن الإحصاء السنوى لسنة ١٩٦٠ لوزارة التربية والتعليم (ص ٤٧٢) يشير إلى أن عدد أعضاء الفئة الأولى قد أصبح ١٥٧٠٨ معلما بنسبة ١٤%، ومع ذلك فقد استحوزوا على ٥٠% من مقاعد الجمعية العمومية، و٥١,٥% من مقاعد مجلس الإدارة حسب ما نص القانون. أما الفئة الثانية فقد بلغ عدد أفرادها ٩٣٨٩٨ معلما، بنسبة ٦٨%، ومع ذلك فلم تزد نسبتهم فى الجمعية العمومية – وفقا لنص القانون – عن ٥٠%، و٤٨,٥% فى مجلس الإدارة، إضافة إلى احتكار الفئة الأولى لمنصب النقيب والوكيل الأول.

ويزداد الأمر غرابة كذلك فى ذلك التمييز الصارخ بين رجال الإدارة التعليمية والمدرسية، وبين المعلمين، الذين هم أصحاب المصالح الحقيقية إذا صح استخدام هذا التعبير فى التمثيل النقابى، فوفقا للإحصاء السنوى أيضا للوزارة عام ١٩٦٠، بلغ عدد النظار ٨٢٤٩، بنسبة ٨%، بينما بلغ عدد المعلمين ١٠١٣٥٧ معلما بنسبة ٩٢%، فإذا أضفنا إلى النظار المشتغلين بالشئون الإدارية فى المناطق، فلن تزيد النسبة عن ١٠%، ومع ذلك لم يزد عدد المعلمين فى مجلس الإدارة عن ٦ أعضاء، بنسبة ١٩%، واحتل رجال الإدارة ٨١% من المواقع النقابية، وبذلك انهدم الأساس الحقيقى للتنظيم النقابى (المرجع السابق، ص ٤٢).

واستمر القانون الجديد على هذه القاعدة التى أرساها القانون السابق، من حيث تعيين اللجان الفرعية بدلا من النهج الديموقراطى المعروف.

وصدرت بعد ذلك قرارات وقوانين متعددة غيرت من كثير مما يتصل بالنقابة.

وقد اقتحمت النقابة مجال التعليم الخاص، حيث تم إنشاء مؤسسة باسم المعاهد القومية فى سبتمبر ١٩٥٦، وأسهمت فيها النقابة بدور أساسى، وبلغ عدد المدارس الخاصة التابعة للمعاهد القومية ١٦مدرسة موزعة فى الإسكندرية والقاهرة والجيزة وبورسعيد. وعندما حدث العدوان الثلاثى على مصر فى أعقاب تأميم قناة السويس ١٩٥٦ تم وضع المدارس الإنجليزية والفرنسية تحت الحراسة، ثم تقرر ضمها إلى المعاهد القومية، فتم وضع عشر مدارس إنجليزية وخمس مدارس فرنسية فى القاهرة والإسكندرية والجيزة وبورسعيد والسويس إلى المعاهد القومية.

وعلى مستوى الخدمة الوطنية، قامت النقابة بدور ملحوظ عند الاعتداء الثلاثى ١٩٥٦ فقدمت ٣٠ ألف جنيه من أموالها لجيش التحرير و١٠ آلاف جنيه لمنكوبى بورسعيد. وشارك المعلمون فى أعباء المعركة وحملوا السلاح وشاركوا فى النضال المسلح كما شاركت المعلمات فى إسعاف الجرحى وتمريض المصابين، وكان للمعلمين المصريين فى الدول العربية دور سياسى نشط فى التعبئة القومية ضد العدوان.

وعلى المستوى العربى ودول العالم الثالث، قامت النقابة بدور نشط على الساحة الخارجية حيث شاركت فى عدة مؤتمرات فى القدس ١٩٥٥، وتونس ١٩٥٦، وبغداد ١٩٥٧، وكولومبو وسيلان ١٩٥٨. ونجحت النقابة فى عقد مؤتمر المعلمين العرب فى الإسكندرية يوليو ١٩٥٦، فكان النواة التى انبثق عنها اتحاد المعلمين العرب ١٩٦١.

وقامت النقابة باستثمار أموالها فى المشروعات العامة الاستثمارية التى تدر عليها دخلا يزيد من إمكاناتها فى خدمة المعلمين، فكان لها نصيب فى أسهم الحديد والصلب، وقروض الإنتاج، والجمعية التعاونية للبترول، والشركة المصرية للأغذية، وغيرها من المشروعات القومية الاقتصادية.

وقامت النقابة ببناء مستشفى للمعلمين فى الجزيرة لتوفير الرعاية الصحية للمعلمين، واهتمت ببناء مصايف ونوادٍ للمعلمين فى رأس البر والإسكندرية، ونظمت رحلات ترفيهية وأخرى للحج.

وصدرت عام ١٩٥٦ مجلة باسم (الرائد) عن النقابة تكون لسان حال المعلمين وتنشر فيها الاتجاهات العلمية التربوية الجديدة، وتتلقى شكاويهم، وتساعد على تنميتهم مهنيا وعلميا، وأسندت رئاسة تحريرها إلى د. أبو الفتوح رضوان، أحد كبار أساتذة التربية.

وتجلت أهمية ما سقناه من ملاحظات على الخلل الكبير فى التنظيم النقابى ومجافاته للديموقراطية، فى هذا الذى عرف بحركة ١٩٦٤.

فقد شاع على ألسنة الجميع،، حتى القيادات المسئولة كذلك، أن مرتبات المعلمين لا تتكافأ بأى حال من الأحوال مع الجهد المبذول منهم، ومع المهمات التى تلقيها عليهم مهنة التعليم، وفضلا عن ذلك فقد كانت الترقيات تسير ببطء شديد، حتى لقد قيل عن وزارة التربية أنها وزارة الدرجة السادسة، والتى كان يعين عليها الملتحقَ بالتدريس من خريجى الجامعات، لأنه يظل "مربوطا" عليها سنوات طويلة، يكون عندها زميله الذى تخرج معه من الكلية نفسها وفى السنةِ نفسها، لكنه عين فى وزارة أخرى، قد سبقه بعدة سنوات، مع ما يترتب على هذا من تمايزات فى الدخول والمستويات الاقتصادية والاجتماعية.

ويبدو أن التقليد الذى كان معمولا به من حيث تجميع المعلمين بعد انتهاء امتحانات الثانوية العامة فى القاهرة للقيام بعملية تصحيح أوراق الإجابة، قد أتاح لهم فرصة المناقشة الجماعية والتداول فى الرأى حول همومهم المهنية، وبدءوا يعلنون عن عدم رضاهم عن أوضاعهم الوظيفية ويعلنون عن مطالبهم فى هذا الشأن.

والتقطت بعض الصحف هذا فبدأ الكتاب الصحفيون يبدون تعاطفهم مع مطالب المعلمين، وعلى سبيل المثال كتب " صلاح حافظ " فى مجلة آخر ساعة (١٩٦٤/٨/١٢) أن وظائف الدرجة الأولى بلغت فى وزارة التربية نسبة ٥٠٠% بينما بلغت فى وزارات أخرى نسبة ٧%، وأبدى دهشته من هذا الغبن الذى يعيشه المعلمون مما جعل المهنة منبوذة اجتماعيا فى الوقت الذى نصفها فيه بأنها أقدس مهنة، وأنها مهنة الأنبياء والرسل !!

وكتب عبد الله إمام فى روزاليوسف حول نفس القضية (١٩٦٤/٩/٢١، وكذلك مجلة الأهرام الاقتصادى (١٩٦٤/١٠/١).

صحيح أن النقابة عقدت عدة اجتماعات لبحث مطالب وشكاوى المعلمين، لكن ماذا يمكن أن ننتظر من تنظيم يمثل القيادات الإدارية المسئولة، ونادرا ما يمثل المعلمين ؟ هنا تبرز للتو حكمة أن يكون التنظيم النقابى بعيدا عن السلطة التنفيذية، واحتلال أغلبية مقاعده من قبل الجماهير صاحبة المصلحة الحقيقية ألا وهى المعلمون.

وماذا كان موقف النقيب، الذى مفروض أن يمثل المعلمين، وهو الوزير نفسه السيد يوسف ؟ راح يوجه سهام النقد للمعلمين، ويرفض مقابلة ممثلين لهم، ويصور المسألة

لأولى الأمر وكأنها حركة عصيان وتذمر وإشاعة للفوضى، مع أن المطالب كلها كانت مهنية، وبعيدة تماما عن السياسة، وكان ممثلو المعلمين يسلكون الطرق الشرعية المهذبة من كتابة " العرائض " التى تحمل شكاواهم ومطالبهم.

واستطاع الوزير النقيب أن يقنع القيادة السياسية، فصدر قرار جمهورى فى ١٤/١٠/١٩٦٤ رقم ٣١٢٠ بفصل ١٨ من قيادات حركة المعلمين. ووصل الأمر إلى حد تجنيد بعض آخر وإرسالهم للمشاركة فى حرب اليمن !!

وعندما تولى د٠ محمد حلمى مراد وزارة التربية كان فاتحة عهد مستنير حقا، ولجتمع بعديد من المعلمين، وناقش معهم مايريدون، وأسفرت مناقشات عديدة مع القواعد الجماهيرية عن مشروع قانون جديد، كان أبرز ما فيه تمثيل المعلمين فى النقابة على أساس نوعيات التعليم وليس على أساس الشهادة التى حصل عليها المعلم، وذلك للقضاء على التعصب والطائفية، وتتمثل هذه النوعيات فى التصنيف التالى (عواطف رحومة، ص ٨٧):

- العاملون فى التعليم الابتدائى.
- التعليم الإعدادى والثانوى ودور المعلمين والمعلمات.
- التعليم الفنى.
- الإدارة المدرسية.
- أساتذة الجامعات والمعاهد العليا ويكون اشتراكهم اختياريا.

وحرص المشروع كذلك على مبدأ الانتخاب من القاعدة إلى القمة، فيكون هناك تشكيل هرمى فى مستوى المركز والقسم إلى مستوى الجمهورية، وبالتالى تكون اللجنة النقابية بدائرة كل قسم أو مركز هى الأساس فتقوم جمعيتها العمومية المكونة من أعضاء النقابة فى هذه الدائرة بانتخاب مجلس إدارة اللجنة النقابية بالمركز أو القسم وعدده ست أعضاء٠ ويشكل أعضاء مجلس إدارة اللجان النقابية بدائرة المحافظة الجمعية العمومية للنقابة الفرعية بالمحافظة، وهى التى تقوم بانتخاب مجلس إدارة النقابة الفرعية بالمحافظة وعدد أعضائه إثنا عشر عضوا، ثم يشكل أعضاء مجالس إدارة النقابات الفرعية بالمحافظات الجمعية العمومية للنقابة العامة، وهى التى تقوم بانتخاب مجلس إدارة النقابة العامة البالغ عدد أعضائه أربعة وعشرين عضوا بخلاف النقيب.

وأجاز المشروع الطعن فى الانتخابات أمام محكمة القضاء الإدارى بمجلس الدولة.

وكذلك أقر المشروع مبدأ الرقابة المستمرة على القيادة النقابية عن طريق (المرجع السابق٧، ص ٨٨):

- نشر الميزانيات والحسابات الختامية لكل من النقابة العامة والنقابات الفرعية بالصحف فى نهاية كل سنة مالية، وأيضا نشر قرارات الجمعية العمومية ومجلس إدارة النقابة العامة بمجلة النقابة.
- الإطلاع على السجلات والدفاتر.
- ضمان التجديد فى القيادات النقابية حيث جعل المشروع مدة عضوية مجلس الإدارة سنتين وأجاز إعادة انتخاب من انتهت عضويتهم مرة واحدة، ونص على أنه لا يجوز لمن أعيد انتخابه أن يرشح نفسه إلا بعد انقضاء سنتين على الأقل.

وكان جيدا للغاية أن يتضمن نص المشروع نصا يفرض أن يكون نصف مجلس الإدارة على الأقل من المعلمين، وقصد بالمعلم هنا، ذلك الذى يقف فى فصل دراسى ممسكا بالطباشير، ثم يزداد الأمر روعة بوجوب ألا يرشح الوزير لمنصب النقيب.

عرض المشروع على مجلس الأمة ودارت حوله مناقشات مهمة، لكن حلمى مراد ترك الوزارة، وكانت تلك فرصة للمنتفعين فى النقابة كى يعيدوا صياغة بعض النصوص، ويفرغوه ممن بعض المضامين الديموقراطية، وخاصة هاتين النقطتين الأخيرتين.

وهكذا صدر قانون جديد يحمل رقم ٧٩ فى ٨ /١٩٦٩/٨، وقد قدمت النقابة مشروعها بمذكرة إيضاحية أكدت فيها أن أهم المبادئ التى استهدفها المشروع هو التمثيل الديموقراطى السليم لجماهير المنضمين إلى النقابة وضمان الرقابة المستمرة على القيادات النقابية، وأن المشروع قد درس فى نقابة المهن التعليمية وفى اللجنة المركزية العليا للاتحاد الاشتراكى العربى، وفى وزارة التربية والتعليم وفى مجلس الدولة ووفق عليه.

وقد نص هذا القانون على أن تنشأ نقابة للمهن التعليمية يكون لها الشخصية الاعتبارية، وتضم المشتغلين بمهنة التعليم، وتباشر نشاطها فى إطار السياسة العامة للاتحاد الاشتراكى العربى. وحدد القانون أهداف النقابة فى (مجلة الرائد، أكتوبر ١٩٦٩):

أولا – الإسهام فى خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية، وتشمل بوجه خاص:

- تعبئة قوى أعضاء النقابة، وتنظيم جهودهم فى خدمة المجتمع لتحقيق الأهداف القومية، والتعاون مع المنظمات الشعبية المحلية على تعبئة جهود الشعب لتحقيق هذه الأهداف.
- العمل على نشر الثقافة والتعليم، بما فى ذلك إنشاء المدارس والمعاهد العلمية المختلفة، والاشتراك فى تأسيس الجمعيات والمنشآت التى يكون من أغراضها إنشاء هذه المدارس والمعاهد.
- المعاونة فى خطط التنمية والمشروعات التربوية والتعليمية والعمل على تحقيق أهدافها ومواجهة مشكلات التطبيق باقتراح الحلول المناسبة لها.
- التعاون مع النقابات المهنية المختلفة والمنظمات المماثلة فى الدول العربية فى إطار اتحاد المعلمين العرب، وكذلك مع غيرها من المنظمات التعليمية فى العالم للعمل على خدمة الأهداف القومية للأمة العربية ونصرة قضاياها والتحرر والسلام العالمى.

ثانيا: العمل على رفع مستوى المهنة التعليمية ويشمل بوجه خاص:

- المحافظة على كرامة مهنة التعليم ورفع مستوى المعلمين وكفايتهم العلمية والمهنية.
- الإسهام فى تخطيط التعليم وتطوير نظمه ومناهجه بحيث تساير حاجات المجتمع وتخدم مصالحه وتفى بمتطلباته.
- العمل على تشجيع التأليف والتطور العلمى، مع ربط البحوث باحتياجات المجتمع ومشكلاته المحلية لتحقيق المزيد من التقدم.
- عقد الصلات مع منظمات المعلمين فى الوطن العربى فى إطار اتحاد المعلمين، وكذلك مع منظمات المعلمين فى العالم للنهوض بمستوى التعليم والمعلمين، وتبادل البحوث التربوية والتجارب التعليمية واقتراح اقتباس الصالح منها.

ثالثا: تقيم الخدمات لأعضائها وتشمل بوجه خاص:

- الخدمات الاقتصادية والاجتماعية والترفيهية.
- المساعدة عند الحاجة.
- كفالة الرعاية الصحية للأعضاء وأسرهم.
- تنظيم معاش الشيخوخة والعجز والوفاة.

واشترط لعضوية النقابة أن يكون العضو مصرى الجنسية، كامل الأهلية، محمود السيرة، حسن السمعة. وجعل العضوية إجبارية لجميع المشتغلين بالتعليم فى مختلف مراحله عدا الجامعات والمعاهد، ونظم القانون واجبات وحقوق الأعضاء.

ولم يخل هذا القانون من ثغرات نفذت من خلالها أساليب لا ديموقراطية، وعلى سبيل المثال، فاللائحة التنفيذية جعلت الإشراف على الانتخابات لأكبر الأعضاء من حيث الوظيفة، ومعنى ذلك أن يكتسب مدير التربية والتعليم فى المحافظة هذا الحق. وإذا كان ممن يرشحون أنفسهم، فمعنى ذلك أن توجه الانتخابات لصالحهم، وخاصة أن من تقاليدنا ألا يرسب الرؤساء أبدا !!وآية ذلك أنه فى انتخابات ١٩٧٠ نجح عشرون مديرا عاما فى عشرين محافظة بمنصب نقيب النقابة الفرعية (محمد أبو الإسعاد، ص ٧٦).

وإذا كان القانون قد هدف إلى القضاء على النزاعات الطائفية بالصورة التى كان عليها القانون القديم إلا أنه أعادها فى شكل آخر، ذلك أن اشتراط ألا تقل نسبة نوعية التعليم عن ١٠% ولا تزيد على ٥٠%، جعل السيطرة الفعلية لمعلمى التعليم الابتدائى، بحكم كثرة عددهم، صحيح أن هذا يتفق ومبادئ الديموقراطية، إلا أن السلطة الإدارية التى استحوزت على معظم المواقع القيادية فى النقابة، تمكنت من استغلال مواقعها لتسيير ممثلى التعليم الابتدائى فى المسار الذى يريدون، تماما مثلما استغلت فى مجالس الأمة الشعب النسبة المخصصة للعمال والفلاحين على أساس أنهم أكثر طواعية وتسييسا للسلطة، فى ظل انتشار الأمية وضعف الوعى السياسى، وتلك آفة حقيقية فى المجتمع الذى يعيش تخلفا واضحا، حيث يمكن أن تتحول المبادئ السامية إلى سلاح ضار، ويتحول بالتالى الجمهور الأوسع، صاحب المصلحة الأكثر إلحاحا إلى مجرد جموع للحشد والتأييد، بدلا من أن تكون جموعا للضغط والتسيير فى الاتجاه الشعبى الصحيح.

الحركة الطلابية:

حظيت الثورة بتأييد الجمهرة الكبرى من الطلاب، فالحركة الثورية فى جملتها قامت على أكتاف ضباط شبان قريبى السن إلى حد من طموحات الشباب وطبيعتهم القائمة على التمرد والرغبة العارمة فى التغيير.

فى بدايات العام الدراسى ١٩٥٣/٥٢ كان كاتب هذه السطور طالبا فى الصف الأول الثانوى وفقا للنظام الجديد، وكان مثل غيره ممتلئا فخرا واعتزازا وحبا للعهد الجديد، ولذلك فعندما أعلن فى المدرسة عن تكوين ما كان يسمى بالحرس الوطنى هرع إلى الاشتراك، ويذكر جيدا كيف أنه عندما لبس "الكاكى" مثل العسكريين، وقف فى المرآة يزهو ويشعر بأنه يشارك فى فخر الانتساب إلى الفئة العسكرية ولو من بعيد.

بدأت دروس وطوابير فى الحركات العسكرية النظامية المعروفة، واستمر ذلك عدة أسابيع، ثم قالوا له مع غيره أنهم بذلك قد أهلوا للمشاركة فى عرض عسكرى يوم ٢٣ يناير ١٩٥٣ فى ميدان التحرير يحضره ضباط الثورة احتفالا بمرور ستة أشهر على قيام الثورة، وتم ذلك بنجاح والحمد لله.

وتمر الأسابيع المتعددة وصاحبنا فى انتظار مواصلة التدريب العسكرى، لكن لا شئ هناك، فضاق ذرعا بذلك، وانتهز فرصة إخراجه لأول مرة مجلة حائط وكتب مقالا ينتقد فيه هذا الوضع وكان يحمل عنوان (عرائس المولد) شبه فيه ما آل إليه أمر الحرس الوطنى وكأنه مثل عرائس المولد التى تخزن إلى أن تأتى المناسبة المعروفة، فتخرج للناس ليفرحوا بها، ثم تعود مرة أخرى إلى المخازن !!

وفى أثناء حصة الرسم، دخل مدرسها الفصل، وهو الذى كان يشرف على الحرس الوطنى، ووجهه ممتلئ غضبا واتجه إلى صاحبنا بسرعة، وانهال عليه بالصفعات على وجهه، وبركلات الأقدام، كل هذا مصحوبا بسيل من الشتائم من " قلة أدب " صاحبنا الذى كتب هذا الكلام السخيف عن تجربة الحرس الوطنى، فضلا عن سيل من التهديد والوعيد، وأتبع هذا بالذهاب إلى فناء المدرسة، حيث مجلة الحائط الملصقة على جدران لينتزعها ممزقا إياها، ملقيا بها على الأرض وسحقها بقدميه !!

كان ذلك درسا فى ديموقراطية التعبيرغاية فى الألم حقا لكاتب هذه السطور فى عهد رفع لواء إقامة حياة ديموقراطية سليمة، ومع بشاعة الدرس والتجربة لم يهتز حبه للعهد الجديد، لكن هذا الحادث أبرز له حقيقة مؤلمة، وهى كيف أن مواكب " كذابين الزفة " تسعى إلى إحاطة رجال الثورة بسياج يحجب عنها صوت الناس، يصبون فى آذانهم كلمات وعبارات المديح والإشادة بحكمتهم وضرورة عدم ترك الفرصة لما أسموه بأعداء الثورة كى يبثوا ما صوروه بأنه سمومهم، وتفاقم الوضع بمرور الأعوام حتى صدق رجال العهد الجديد صوت هؤلاء، وأصبحوا بالفعل يتصورون أن الصوت

المغاير لابد وأن يكون محل شك وريبة، وأن الواجب محاصرته، فضلا عن الحرص على أن يُبعد عن المواقع المهمة!!

وكانت الجماهير الطلابية، وخاصة فى بدايات العهد الجديد ما زالت موزعة بين التوجهات الحزبية التى كانت قائمة قبل الثورة. وإذا كانت الأحزاب التقليدية قد ضعف تأثيرها إلى حد كبير على الطلاب، بعد فترة وجيزة، إلا أن الإخوان المسلمين والشيوعيين ظلوا هم المسيطرين الفعليين على حركة الطلاب، وخاصة فى الجامعات.

وفى أوائل يناير ١٩٥٤، كانت جماعة الإخوان المسلمين هى التنظيم الوحيد الذى استثنى من القرار الخاص بحل الأحزاب السياسية، ولم يكن للشيوعيين تنظيم رسمى، وحدث أن كان طلاب جامعة القاهرة يحتفلون بذكرى اثنين من شهدائهم المعروفين أثناء حركة الكفاح المسلح فى منطقة قناة السويس التى أعقبت إلغاء معاهدة ١٩٣٦، فى عهد وزارة النحاس الوفدية فى أواخر عام ١٩٥١، وحضر الاحتفال زعيم من زعماء الحركة الشعبية فى إيران، المسماة "فدائيان إسلام" وهو نواب صفوى، وألقى خطابا حماسيا ناريا، فكان طلاب الإخوان يرددون شعارهم المعروف: "الله أكبر ولله الحمد".

ويبدو أن الهيئة التى أقامتها الثورة حديثا باسم (هيئة التحرير) كان لدى قادتها علم وتحسب مسبق بما هو متوقع، فكانوا قد جهزوا جحافل من طلاب آخرين، كثير منهم من المدارس الثانوية، أحضرته " لوريات حكومية "، فأخذ هؤلاء يردون على هتاف الإخوان بهتاف آخر "الله أكبر والعزة لمصر" !

وحدث احتكاك، وتبادل الفريقان الضرب، ويبدو أن طلبة الإخوان قد أعطوا فريق هيئة التحرير "علقة جامدة" (الطلبة والسياسة فى مصر، ص ١٤٦)، وتدخلت الشرطة، ووصل الأمر إلى تبادل إطلاق النار، وكانت تلك فرصة لحكومة الثورة أن تصدر قرارا بحل جماعة الإخوان.

وإبان أزمة مارس ١٩٥٤، شارك جماهير طلابية غفيرة فى المطالبة بالديموقراطية والمطالبة بعودة العسكر إلى معسكراتهم. وليس من شك فى أن أغلبية هؤلاء كانوا مدفوعين بالقوى السياسية التى كانوا يؤمنون بتوجهاتها سواء كانوا من الأحزاب التقليدية أو الإخوان المسلمين، أو الشيوعيين، ففى السابع والعشرين من مارس ١٩٥٤ عقد طلبة جامعة القاهرة مؤتمرا وطنيا فى الحرم الجامعى، أعلنوا فيه تأليف "جبهة الاتحاد الوطنى" التى تضم الطلبة الوفديين والاشتراكيين والإخوان المسلمين والشيوعيين (!!)، ثم اتخذوا قرارات بإلغاء الأحكام العرفية فورا، والإفراج عن جميع

المعتقلين فورا ودون انتظار للجمعية التأسيسية (عبد الناصر وأزمة مارس، ص ١٩٦).

ومن هنا، فما أن استقر الأمر لضباط الثورة وانتصروا على محمد نجيب، حتى توجهوا إلى الجامعات يكبلونها بالقيود وبعمليات الفصل التعسفى، وتجنيد عدد من الطلاب (والأساتذة) للإخبار عن أحاديث زملائهم المناهضة للثورة، وكانت تلك فرصة للبعض أن يتخلص من بعض آخر بالزعم أنه من المناهضين للثورة، وأصبح الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يعرفون أن "المباحث" و"المخابرات" ترصد تحركاتهم، وتسجل أحاديثهم، وتحسب همساتهم، فانتشرت مشاعر الشعور بعدم الثقة بين الزملاء والأصدقاء، بل لقد ذكر أحد الطلاب أنه كان يكلف إبان الأزمة بالهتاف ضد الثورة، حتى يعرف من هم الذين يمشون وراءه يرددون نفس الهتاف، كى يمكن للثورة فرز أعدائها من أصدقائها (الطلبة والسياسة، ص ١٤٩).

وينقل أحمد عبد الله (المرجع السابق، ص ١٤٦) عن أحد الطلاب، شهود الفترة قوله: "حكومة الخمسينيات التى أعلنتها الثورة كانت وضعا جديدا بالنسبة لنا، فقد احتكرت العصمة والحكمة، وأعلنت فكرها وكفرت غيرها، وقالت بأن من ليس معها فهو عليها، ودخل الحرس الجامعى داخل الجامعة يضرب ويتجسس، وبدأت لوريات الأمن والشرطة الحربية تقيم حواجز الخطف، وتسأل عن"الكارنيه" وتشحن كل يوم حصتها من الأدمغة الجامعية لنضرب من الباب للطاق، ونبيت فى الحجز ليالى وبعضنا شهورا دون سين ولا جيم.. لذا كان المخدر مطلوبا لتخفيف الألم، والهرب نعمة لأن الواقع يصفعنا ويضربنا بالشلاليت "والقوايش".

"وفى كلية الهندسة على مدى عامين فى مطلع الثورة، كان الحصاد الذى عاصرته وشاهدته بأم عينى، شهيدين على كوبرى قصر النيل وعشرين جريحا فى قصر العينى، وسلسلة المداهمات والقبض والضرب شملت كل من زار زميلا جريحا أو شارك فى تشييع جنازة الضحايا.. كان العقاب رهيبا على أمور نعتبرها عين المروءة وتراثا قديما ورثنا تقديسه، لذلك بدت الأمور مرعبة، وأجبر جيل كامل على التراجع وابتلاع دوره وترك الحكم للحكومة".

وبدأ الطلاب ينصرفون عن التفكير فى المسائل والقضايا السياسية، وترك هذا فراغا لديهم، فبدأوا يملأون هذا الفراغ بالاهتمام بكرة القدم ومبارياتها، ليحتل الانتماء إلى هذا النادى أو ذاك، مكان الانتماء إلى هذا التنظيم السياسى أو ذاك.

وإذا كانت الحركة الطلابية قد راحت في سبات عميق بعد أزمة مارس ٥٤، فإن الأحداث التي شهدتها مصر وهزيمة ٦٧، وما أعقبها من محاكمة لضباط الطيران وإصدار أحكام تدينه، فرصة فجرت طاقات الغضب المكتوم، فإذا بمظاهرات صاخبة تتفجر في فبراير ١٩٦٨.

كانت هندسة القاهرة أقوى معقل لتفجر الطلاب، وإن سبقهم طلاب الحقوق، وخرج الطلاب في مظاهرات لأول مرة منذ أربعة عشر عاما يسيرون في شوارع القاهرة يهتفون هتافات بعضها عدائي ضد الدولة، وكان تحرك هندسة عين شمس أضخم بحكم وجود الكلية وسط منطقة سكانية وصعوبة محاصرتها وضربها من قبل قوات الأمن، على عكس طلاب جامعة القاهرة، الذين التحق بهم كذلك طلاب مدرسة السعيدية الثانوية (وائل عثمان، ص ٢٥).

كانت الأحداث في حالة سيولة.. هتافات، ومنشورات، ومسيرات، ثم اعتصام بالجامعة، فذهاب إلى مجلس الأمة لنقل المطالب، وحمل منشور لطلاب هندسة القاهرة مطالب مثل (المرجع السابق، ص ٢٩):

١- الإفراج فورا عن جميع زملائنا المعتقلين.
٢- حرية الرأي والصحافة.
٣- مجلس حر يمارس الحياة النيابية الحقة السليمة.
٤- إبعاد المخابرات والمباحث عن الجامعات.
٥- إصدار قوانين الحريات والعمل بها.
٦- التحقيق الجدي في حادث العمال في حلوان.
٧- توضيح حقيقة المسألة في قضية الطيران.

كان الواضح أن المسألة لم تقف عند حد الاحتجاج على الأحكام العسكرية في محاكمة ضباط الطيران، وإنما كانت فرصة لتنفجر رغبات محجور التعبير عنها.

ولم يكن من السهل – مثل مناسبات سابقة وأخرى لاحقة – أن يتهم الطلاب الثائرون بأنهم يتحركون من قبل قوى سياسية أخرى مناهضة للثورة، فقد كان الإخوان المسلمون في السجون منذ عامين بعد حملة الدولة عليهم عام ١٩٦٥ وإعدام عدد من القيادات أبرزهم سيد قطب، وكان الشيوعيون قد عقدوا مصالحة مع النظام فخرجوا من السجون والمعتقلات وأصبحوا مشاركين في قيادات النظام وخاصة في أجهزة الإعلام

والثقافة والتنظيم السياسى القائم الاتحاد الاشتراكى. أما الأحزاب السياسية التقليدية، فلم يعد لها وجود.

لكن محمد لبيب شقير وزير التعليم العالى كان له رأى آخر أعلنه فى جلسة مجلس الوزراء، وفق رواية وزير العدل عصام حسونة (ص ١٨٢)، إذ قال: "لقد تحركت مظاهرات الطلبة عقب صدور الحكم (الخاص بضباط الطيران). الذين حركوها هم عناصر يمينية رجعية. تتبعنا زعماءهم وجدناهم ممن الجمعية الشرعية ومن الإخوان المسلمين. موقف الشرطة موقف عظيم".

والقارئ للكتب التى رجعنا إليها فى هذا الجزء لا يجد أبدا فى أى منها، ومؤلفوها – إذا استثنينا وائل عثمان، ليسوا من هذه الفئات، فضلا عن عشرات الأسماء التى وردت فيها، كلها على وجه التقريب كانت بعيدة عما يمكن وصفه بالعناصر اليمينية الرجعية !

وبدأ عصام حسونة يقرأ على المجلس تقرير النيابة العامة عن المظاهرات حيث ذكرت أنها بدأت أولا فى حلوان على يد العمال، وبعد ذلك بدأت تنتشر فى مواقع عدة (ص ١٨٤). وذكر التقرير – على عكس ما قال وزير التعليم العالى عن الشرطة – أن الشرطة قد أطلقت الأعيرة النارية لفض المظاهرات وقد سقط اثنان من القتلى، كما أصيب عدد من المتظاهرين والمارة من أعيرة نارية، ومن رجال الشرطة أصيب ٢٢ ضابطا، و ٦٥ شرطيا، و ٤٠ من الطلبة والأهالى. وأكد كذلك "إن هتافات المتظاهرين تجاوزت حدود قضية الطيران، وتناولت النظام ذاته".

وأثناء المناقشة اقترب عبد المجيد فريد سكرتير مجلس الوزراء وقدم لعبد الناصر المنشور الصادر من طلبة هندسة القاهرة، والمتضمن طلباتهم وقد كان خالد عبد الناصر ابن الرئيس بينهم، وعلق عبد الناصر بقوله: "يبدو أن حكم صدقى محمود – قائد الطيران فى حرب يونيو – ليس له أولوية لدى الطلبة، إنهم يطلبون حل الاتحاد الاشتراكى، وإطلاق الحريات، وإعادة تحقيق المسئولية عن النكسة" (المرجع السابق، ص ١٨٨).

كان محمد فريد خميس صاحب النساجون الشرقيون الآن، واحدا من المشاركين فى حركة فبراير ٦٨، نقل السلامونى (ص ١٣٩) حيث كان طالبا بهندسة القاهرة، قوله: "الناس فى مصر كانت تشكو من مشاكل التطبيق الاشتراكى، لكن منظمة الشباب حلت لنا الإشكال، قالت: إن فيه تناقض رئيسى بيننا وبين الاستعمار التقليدى والجديد، وتناقضات ثانوية بيننا وبين بعض (يقصد الطبقات فى مصر)، وأن علينا أن نهتم

بالتناقض الرئيسي أكثر...". ومع هذا قبضت السلطة – بعدها بقليل – على من يهتمون بالتناقض الرئيسي، مجموعة أسموهم القوميين العرب، وأسموهم الماركسيين، وقبضوا عليهم داخل منظمة الشباب ! وكانت تلك هي الصدمة الأولى فقد كان خميس شاهدا على وطنية وثقافة من قبضوا عليهم بحجة أنهم معادون للنظام.

وتحدث خميس كذلك عن لقاء حضره حسين كامل بهاء الدين الذين كان أمينا لمنظمة الشباب، عقب هزيمة ٦٧، وحاول كثيرا أن يتحدث عن النكسة وضرورة مشاركة الناس في إحداث التغيير المطلوب، لكن بهاء يبتسم ويسخر معلنا ظنه بأن فريد متأثر بحكاية زملائه في كلية الهندسة الذين سبق اعتقالهم (السلاموني، ص ١٤٥).

كان الطلاب حقيقة يتحدثون بشكل علني قبل إعلان أحكام الطيران " في اجتماع كلية الآداب – مدرج ٧٨ – دخلت شمال في النظام في أفعاله التي أدت إلى النكسة، وفي ثراتهم أيضا، تكلمت عن الفيلات اللي ورا الميريلاند (لعلي صبري، وابنتي عبد الناصر)، ساعتها كان كل الشهداء اللي ماتوا في ٥٦ وفي ١٩٦٧ أمام عينيا.. واللي موتتهم للثورة كمان في السجون والمعتقلات برضه كانوا قدام عيني" (المرجع السابق، ص ١٤١).

ومع ذلك فلم يرد النظام مع الأسف أن يعترف بحقيقة دوافع الطلاب، وأصر على الربط بينها وبين دوافع أخرى، خطب عبد الناصر في حلوان في ١٩٦٨: "إحنا نعرف حتى في الماضي يمكن العمال ضللوا بواسطة الرجعية، والطلبة أيضا ضللوا بواسطة الرجعية.. أنا بقول إن العملية بدأت عملية تلقائية هنا في حلوان (على أيدي العمال)، وبدأت عملية تلقائية في الجامعة، لكن بعد كده العملية ما أصبحتش عملية تلقائية: أنا برضه بأقول لإخواننا الطلبة في الجامعة: قبل ما تنقاد وراء أي شعار شوف مين اللي بيردد هذا الشعار، ما كل واحد ليه أوضاع طبقية، طبعا فيه ناس اتاخدت أملاكهم، وفيه ناس اتخدت أراضيهم، وفيه ناس اتأممت مصانعهم، ودول أولادهم موجودين في أوساطنا"، ثم قال: "الرجعية اتحركت ازاي ؟ حاولوا استغلال مظاهرات الطلبة ورفعوا شعارات" (المرجع السابق، ص ١٧٩).

ونقل محمد عبد السلام (ص ١٢٣)، الذي كان النائب العام بعض هتافات الطلاب في مظاهرات ٢٥و٢٦و٢٧ فبراير التي اشترك فيها "آلاف" كما يقول: "وديتوا فين فلوسنا لما اليهود تدوسنا". "هيكل هيكل يا كداب بطل كدب يا نصاب". "البلد دي بلدنا واللي

ماتوا أولادنا". "لا انتهازية ولا رجعية يا جمال الشعب ساخط على الأحكام". "تسقط دولة العسكريين". "تسقط دولة المخابرات"...إلخ

وانتقلت العدوى إلى جامعة الإسكندرية، وصدر القرار بإغلاق الجامعات (المرجع السابق، ص ١٢٦). وفى يوم ٢٦ فبراير قام طلبة الجامعة بمظاهرات فى أنحاء مختلفة من مدينة الإسكندرية وردد المتظاهرون: "شعراوى - شعراوى جمعة وزير الداخلية - يا سفاح، لم كلابك يا شعراوى" - صوت الطلبة صوت الشعب - يا ليثى (أخو عبد الناصر) قول لأخوك اعدمهم بريحوك - شعراوى يا جبان راحوا فين شهداء حلوان - تسقط دولة المخابرات - قفلتم الجامعة ليه هم الطلبة عملوا إيه.. إلخ

وتوالى صدور المنشورات، فمن ذلك ما يشير إليه عبد السلام (ص ١٢٨) أنه ضبط فى يوم ٢٩ فبراير (المحضر رقم ١٦٤ /١٩٦٨ حصر أمن دولة) منشور حرره طلبة المعاهد العليا حقوق "البيان الأول" خاطب جماهير الشعب بقوله أن القائمين على الحكم فيهم كثير من الوصوليين والانتهازيين وأن الأنظمة السياسية فى الدولة فسدت وأنه يجب على الجماهير رفع الأصوات الثائرة بناء جهاز سياسى ديموقراطى قوى، والمطالبة بالحرية والجدية فى التطبيق الاشتراكى وتطهير الثورة من النفعيين.

ومن طريف ما ذكره محمد عبد السلام أن الرئيس عبد الناصر تساءل فى إحدى جلسات مجلس الوزراء عن الروح التى سادت هذه المظاهرات، وعن الهتافات التى رددت فيها، فسارع شعراوى جمعة إلى القول أن المظاهرات كانت تسودها الروح الموالية للحكومة، وأن الهتافات كانت تسبح بحمد رئيس الجمهورية ووزرائه ونظام الحكم. ولم يتمالك عصام حسونة، وزير العدل نفسه إزاء هذا التبجح فتساءل: إلى متى يغرر الوزراء برئيس الجمهورية ويخدعونه عن الواقع، وقال أن المصلحة تقتضى مصارحته بحقيقة ما حصل، وتلا مذكرة كان النائب العام قد حررها بناء على طلبه نماذج من الهتافات التى رددت. وبدا الامتقاع على وجه وزير الداخلية، وما حدث بعد ذلك هو إعفاء وزير العدل من منصبه فى أول تعديل وزارى وحلول محمد أبو نصير محله (المرجع السابق، ص ١٢٩)، صاحب ما عرف بمذبحة رجال القضاء !

وكان من أثر ذلك صدور ما عرف ببيان ٣٠ مارس ليمتص موجة الغضب التى ثارت، وصفه عبد الناصر بأنه " برنامج للتغيير يستجيب للآمال العريضة التى حركت جماهير شعبنا إلى وقفتها الخالدة يومى ٩و١٠ يونيو" ! وتفسير الأمر واضح، فما حدث

فى يونيو هو التفويض الكامل لعبد الناصر، أما ما حدث فى فبراير فهو اعتراض ومطالبة، وهذا منطق غريب على العقلية العسكرية.

كان الغريب فى هذا هو عدم الإشارة إلى أن البيان هو استجابة للغضبة الطلابية والشعبية فى فبراير ٦٨، وهو الأمر الحقيقى، ويظهر البيان - رغم أنه لم يكن فيما بعد ذا أثر على مسيرة النظام وتغيير أساليبه - وكأن لا صلة له بحركة الطلاب.

وإذا كان الأمر قد مال إلى السكون بعد ذلك، إلا أن شهر نوفمبر من العام نفسه ما لبث أن شهد أحداثا طلابية أخرى، حيث خرج طلاب المعهد الدينى بالمنصورة يوم ٢١/١١/٦٨ فى مظاهرة لم تكن سياسية، فقد كانت مطالبهم خاصة بالدراسة والعمل، وكانت هذه المظاهرات احتجاجا على القرارات التى أعلنها د.محمد حلمى مراد قصد بها إلغاء تلك التيسيرات المخجلة التى شابت التعليم فى سنوات سابقة والتى أشرنا إليها فى فصل سابق، وتعود الطلاب على مثل هذه التيسيرات ولم يرغبوا فى أن ينتقلوا إلى وضع جدى يدقق ويسعى إلى الحفاظ على جودة التعليم.ومن الغريب أن قرارات حلمى مراد كانت خاصة بالتعليم العام، وليس بالمعاهد الأزهرية، لكن الطلاب توقعوا - فيما يبدو - أن الأزهر - كالعادة - لابد وأن يقتفى أثر وزارة التربية ويفعل ما فعلته.

لم يفكر أحد فى سرعة الذهاب إلى الطلاب ومحاورتهم، حيث كانوا بالفعل على غير صواب، لكن قوات الأمن تصدت لهم بقسوة وعنف (وائل عثمان، ص ٤١) حتى لقد قتل ثلاثة طلاب وفلاح، فكان أن استشاطت المدينة غضبا وازداد اشتعال المظاهرات مطالبة بسقوط وزير الداخلية (السلامونى، ص ٢٥٧).

وانتقل الخبر إلى طلاب جامعة الإسكندرية من أبناء المنصورة فكان أن انتقلت المظاهرات إلى هذه الجامعة، وهذه المرة لم تكن الحركة قاصرة على الطلاب وحدهم إذ سرعان ما انتشرت لتشمل جماهير عديدة .

وعقد الطلاب مؤتمرا فى كلية الصيدلة بالإسكندرية، وحددوا مطالبهم الآتية (الطلبة والسياسة، ص ١٨٧):

١- تحديد من هم المسئول الحقيقيون عن كارثة الطيران.
٢- بناء تنظيم سياسى فعال وإعادة النظر فى تنظيمات الشباب.
٣- معاقبة المسئول عن أحداث حلوان.
٤- إطلاق حرية الصحافة والنقد.
٥- تنحية الليثى عبد الناصر(حيث كان مسئول الاتحاد الاشتراكى بالإسكندرية)

٦- إلغاء التفرغ السياسى
٧- خروج التوصيات من الجامعة للرئاسة رأسا.
٨- وقف تدخل المباحث فى حرية الجماهير ومراقبة الأفراد

وواضح أن معظمها هى نفس المطالب التى ترددت فى انتفاضة فبراير، مما يبين أن شيئا من التغيير لم يحدث، على الرغم مما جاء ببيان ٣٠ مارس.

ويعطينا "أحمد كامل" صورة عن الأحداث فى مذكراته بمجلة المصور (١٩٩٠/٤/٢٠) فكتب قائلا:

"وذهبت إلى الجامعة.. كانت تحت حصار بوليسى مكثف.. لم أكن بعد وجها مألوفا كمحافظ، ولذلك وجدت إلى جوارى ضابط شرطة يطلق بندقية رش فى اتجاه الطلاب المعتصمين، خطفت البندقية من يده وكادت تنشب معركة جانبية لولا أن رآنى... مديو مباحث الإسكندرية آنذاك ووزير الداخلية بعد ذلك، قلت له: اخرج هذا الضابط بعيدا من هنا وأحضر عاطف الشاطر – من زعماء الطلبة – من السجن فورا. جاءنى... بعاطف الشاطر، وهو فى نوبة بكاء حادة، قال: ضربونى يا أفندم. قلت له: كن رجلا. ادخل إلى الجامعة الآن واجمع زملاءك فى القاعة الكبيرة وسوف أدخل وراءك لنجلس ونناقش جميعا... جلست فى مواجهة الطلاب الغاضبين وقد أحضروا طالبا ينزف من طلقات بندقية، ثم قال أحدهم بصوت محرض وهو يشير إلى زميله: انظر ماذا تفعلون. أى تفاهم يمكن أن يكون بيننا. قلت " أنا لا أعرف شيئا، ووزير الداخلية هو الذى أعطى تعليماته لمسئولى الأمن بهذا الخصوص، وهو قرار خاطئ تماما. واستمر الحوار المنفعل، بينما مسئولو الأمن خارج حرم الجامعة فى حالة ترقب وقلق. وهكذا اتصلوا بوزير الداخلية، واتصلوا بمكتب الرئيس، وقالوا: إن المحافظ دخل مبنى الجامعة، ونحن نخشى أن يفتك به الطلاب الغاضبون، ماذا نفعل ؟ هل نقتحم الجامعة لإنقاذه ؟ ونقل سامى شرف على الفور الموقف إلى الرئيس عبد الناصر، وكان رده: لا اقتحام. اتركوه يتصرف وحده. لم يكن ممكنا أن تجرى المناقشة مع آلاف الحناجر الغاضبة، وذلك اقترحت عليهم أن يشكلوا لجنة للحوار".

وكان يوم الإثنين ٢٥ نوفمبر يوما داميا حقا، فقد كانت الحصيلة حتى ذلك الوقت أن لقى ١٦ شخصا مصرعهم (٣ طلاب، ١٢ من الأهالى، وتلميذ عمره ١٢ عاما سقط تحت أقدام المتظاهرين، وأبلغ عن وصول ١٦٧ مصابا من الأهالى إلى المستشفيات، وأصيب ٢٤٧ من رجال الشرطة (١٩ ضابطا، و٢٢٨ جنديا)، وحطم ٥٠ أوتوبيس

نقل عام، ٢٧٠ لوح زجاج ترام، ١١٦ إشارة مرور، و٢٩ كشك مرور، وزجاج ١١ محلا تجاريا، منها جمعية استهلاكية نهبت كل محتوياتها.. وتلفيات وأوجه تخريب أخرى (الطلبة والسياسة، ص ١٩٧).

وقد نشر السلامونى شهادة خطيرة للغاية للواء مصطفى الحناوى الذى كان قائدا للطيران عقب هزيمة يونيو ٦٧ حتى يونيو ١٩٦٩ لا نملك تكذيبها ونشعر بفزع كبير عند محاولة تصديقها، ولا نملك وسائل التحقق منها، ونكتفى بنقلها (السلامونى، ص ٢٨١):

"كانت المظاهرات فى الإسكندرية على قدم وساق فى نوفمبر ١٩٦٨، وكنت أنا فى مقر قيادة القوات الجوية أشتغل عادى، بامضى أوراق مهمة، رن جرس التليفون، وكان على الخط الفريق أول محمد فوزى القائد العام للقوات المسلحة... قال محمد فوزى: اللواء المراسى فى اسكندرية طلع بالقوات بتاعته عشان يفرق مظاهرات الطلبة ماقدرش، أنا بديك أمر إزاى تفرق المظاهرات دى بضرب النار من طائرات الهليوكبتر... دى أوامر السيد الرئيس جمال عبد الناصر.. السيد الرئيس بيقول إن مظاهرات الطلبة الغرض منها إسقاطه.. ويطلب منا مساندته " !

وتصرف الحناوى بطريقة يظهر فيها وكأنه ينفذ الأمر لكنه فى الوقت نفسه لم يحمل الطائرات التى حلقت ذخيرة.

وللتأكيد طلب السلامونى شهادة آخرين، وكان منهم اللواء طيار د. جبر على جبر، وكان ضمن قيادة الطيران بين ٦٨ و١٩٧٤، واللواء نبيل كامل، قائد فرقة الهليوكبتر بالقوات الجوية من تاريخ الواقعة وحتى إحالته للتقاعد، وأقرا بصحة الواقعة (المرجع السابق، ص ٢٨٨).

وتجمعت كثير من القوى والأجهزة الرسمية لتشن هجوما عنيفا على انتفاضة الطلاب بعد أن هدأت، وعلى مدى أسبوعين شنت الصحف الرسمية حملة للقضاء على أى قدر من التأييد تتمتع به الانتفاضة فى البلاد ككل، وقدمت الصحف الانتفاضة على أنها تخريب من فعل العملاء المحرضين الذين تحركهم قوى الثورة المضادة والتدخلات الأجنبية التى تهدف إلى القضاء على استقرار الجبهة الداخلية فى وقت الحرب (الطلبة والسياسة، ص ٢٠٢).

وهذا هو النهج المتكرر منذ أيام الاحتلال البريطانى، مهما اختلفت نوعية السلطة القائمة: اتهام أى انتفاضة شعبية بأقبح التهم، وكأن جماهير الناس دائما راضون

ومؤيدون وسعداء بالوضع القائم... فقط، أيدى المخربين وتحريضاتــهم، وإن دل هــذا النهج على شئ فإنما يدل على عدم ثقة واضحة فى إمكان أن ينهض النــاس أو فريــق منهم ليظهروا غضبهم عن وضع قائم، ولا يواجه أبدا بـــالحوار والمناقشــة، وإنمــا " بالضرب فى المليان " !

أساتذة الجامعات:

كان أعضاء جمعية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية أول هيئة تعلن تأييدها لقيام الثورة بعد ساعات، مما جعل قادة الثورة يشعرون بقدر من الامتنان لهذا الموقــف الشجاع، خاصة وأن الملك فاروق كان لا يزال ملكا للبلاد، ولذلك كان عبــد النــاصر حريصا على الالتقاء بهيئة تدريس هذه الجامعة عندما كان يلقى خطابه الســنوى فــى السادس والعشرين من يوليو فى أوائل سنوات الثورة الأولى.

وبفعل قانون التطهير الذى صدر فى الشهور الأولى من الثــورة، ذكــر د. عبــد المنعم الشرقاوى (روزاليوسف فى ١٩٧٧/٦/٢٠) أنه فى ديسمبر ١٩٥٢، فصل ثلاثــة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة بقرار من مجلس الــوزراء تنفيــذا لقــانون التطهير، كما حدث ما يماثل هذا فى الجامعتين الأخريين.

وكان الفصل يتم بناء على شكوى تقدم للجنة التطهير التى كانت تصدر قرارها بعــد تحقيق وسماع أقوال عضو هيئة التدريس فيما هو منسوب إليه وتمكينه من الدفاع عــن نفسه، ثم تقدم تقريرها بأسباب الفصل لوزير التربية والتعليم – كــان هــو إسـماعيل القبانى – وكان قرار الفصل لا يصدر من مجلس الــوزراء لا يصــدر إلا إذا اقتنــع بالأسباب الواردة فى تقرير لجنة التطهير، وكانت قرارات المجلس تنشر فى الصحــف وفى الجريدة الرسمية.

هى إذن إجراءات قانونية تسير فى طريق لا غبار عليه...

لكن يبدو أن الموقف الذى اتخذته جموع متعــددة مــن أعضـــاء هيئــة التدريــس بالجامعات أثناء أزمة مارس بالمطالبة بعودة الجيش إلى ثكناته قد ترك جرحــا داخــل قائد الثورة.صحيح أن الثورة استعانت بكثير منهم كوزراء، وأعضاء فـــى تنظيماتــها السياسية وهيئاتها الفنية المختلفة، لكن دائرة الاختيار انحصرت كما هو معــروف مــن خلال ما عرف بأزمة الثقة مع المثقفين، ومشكلة أهل الثقة وأهل الخبرة، فى نفر ســاير النظام، بل وكثيرا ما كنا نرى من يظهرون ملكيين أكثر من الملك.

والغريب أن حركة المطالبة بعودة الجيش إلى ثكناته بدأت أيضا في جامعة الإسكندرية، فقد اجتمعت هيئة التدريس بالجامعة يوم ٢٧ مارس وأصدرت بيانا طالبت فيه بإلغاء الأحكام العرفية وكل ما اتخذ من تدابير وإجراءات استثنائية فورا وحل مجلس قيادة الثورة " منذ اليوم"، وتركيز السلطة لحين اجتماع الجمعية التأسيسية (كانت قد اقترحت ضمن قرارات مارس) في يد وزارة مدنية تتحمل المسئولية أمام الشعب بالاشتراك مع رئيس الجمهورية (عبد الناصر وأزمة مارس، ص ١٩٦).

وفي اليوم التالي، ٢٨ مارس، اجتمع مجلس إدارة جمعية هيئة التدريس بجامعتي القاهرة وإبراهيم بمعهد التربية للمعلمين، واتخذ قرارات بإلغاء الأحكام العرفية فورا وإطلاق الحريات فورا، وعودة الحياة الدستورية.

وكتب لويس عوض في جريدة الثورة، الجمهورية، في ٢١ مارس ١٩٥٤ دون أن يوجه اتهامات حادة بطبيعة الموقع الذي يكتب فيه، لكن مؤدى ما كتبه هو نفسه ما كان ينادي به كثيرون من المثقفين وأساتذة الجامعات أثناء الأزمة، فهو يقول في هذا المقال الذي عنونه بـ (دستور الشعب): "... ولم يعد الحكم للقوة حقا مصدر السلطات.. هي التي تختار النواب والوزراء وهيئة الحكم كلها، ولم يعد الحكم للقوة، ولا للظفر والغاب، ولكن لمن يفوز في حومة الانتخابات.."، وكتب أيضا في المقال نفسه تعليقا على ما اتخذ من قرارات: "إن رفع الرقابة عن الصحف خطوة كبيرة، يجب أن يتلوها إلغاء الأحكام العرفية وإطلاق سراح المعتقلين".

ثم شهدت الجامعات ما عرف بمذبحة الجامعات في سبتمبر من عام ١٩٥٤، بفصل عشرات من خيرة الأساتذة (أحمد حسن عبيد، ص ٢٦٢)، ويكفي الإشارة إلى أن منهم لويس عوض، وعبد العظيم أنيس، ومحمود أمين العالم.٠

كان السبيل مختلفا تماما عما حدث أثناء حركة التطهير في ديسمبر ١٩٥٢,٠

فلقد صدر قرار الفصل من مجلس قيادة الثورة، وصدر مفاجأة للجميع، ومنه نشره في الصحف، وأبلغ القرار للأساتذة بخطابات سلمها إليهم ساع من الكلية طاف عليهم في منازلهم مساء الخميس ٢٣ من سبتمبر ١٩٥٤ (عبد المنعم الشرقاوي، في روزاليوسف، في ١٩٧٧/٦/٢٠).

ولما طلب مجلس الدولة في عام ١٩٥٦ بيانا من الجامعة عن أسباب الفصل بمناسبة القضايا التي رفعها الأساتذة المفصولين مطالبين بالتعويض عن فصلهم، أجابت الجامعة بأن ليس لديها أية معلومات عن هذه الأسباب، وليس في ملفات هؤلاء الأساتذة ما يشير

إلى شئ فى ذلك المجال.وقد ثبت ذلك فى أحكام مجلس الدولة، ورفضت الطعون على أساس أن الفصل "من أعمال السيادة".

ومن الصعب على النفس حقا أن نقارن بين هذا الموقف وبين ما كان يحدث قبل الثورة، وفى عهد إسماعيل صدقى المعروف باستبداده، فقد أصدر وزير المعارف قرارا سنة ١٩٣٣ بنقل طه حسين إلى وزارة المعارف، وكانت الجامعة تابعة للمعارف، تظاهر الطلاب وأضربوا، وقدم أحمد لطفى السيد استقالته كمدير للجامعة، واستمرت الجولة داخل مجلس النواب المكون أساسا من حزبى الشعب والاتحاد بناء على انتخابات صدقى المزورة، وفى النهاية صدر قرار الفصل.

وعندما سقطت وزارة صدقى، وعاد لطفى السيد مديرا للجامعة اشترط تغيير القانون بحيث لا يسمح بنقل أعضاء هيئة التدريس إلا بعد موافقة مجلس الجامعة (حسان محمد، ص ١١٥).

وما كان الطلاب يستطيعون فى فترتنا أن ينتفضوا من أجل أستاذ تم فصله، لا مجرد نقل، وما كان لمدير جامعة أن يستقيل من أجل هذا أيضا لأن قوة الردع كانت جاهزة باستمرار !

وقد حاول بعض المفصولين أن يستجيبوا لطلب الحكومة العراقية التعاقد معهم للعمل بالتعليم العالى العراق، إلا أن مصر رفضت ذلك كما ذكر ذلك بعض هؤلاء فى تحقيق صحفى (روزاليوسف، ١٩٧٥/٢/١٧).

والحق أن قرار الفصل كان ذا أثر بعيد المدى على مستقبل الجامعة فى مصر...

فلقد خسرت مصر بعض طاقاتها العلمية والفكرية، استغرقت سنوات طويلة حتى وصلت إلى ما وصلت إليه، صحيح أن بعضهم استطاع أن يواصل عطاءه بصورة أو بأخرى، لكن المشكلة فيما رسبه هذا من وضع حجر أساس لمقولة ينطبق عليها الوصف الشائع: كلمة حق أريد بها باطل، أما هذه المقولة فهى "التزام الجامعة" فماذا يعنى هذا الالتزام ؟ للوهلة الأولى تكون الإجابة بمتطلبات واحتياجات المجتمع ومشكلاته، وهنا تبرز سوأة كل نظام شمولى، إذ سرعان ما يختزل المجتمع كله فى " الدولة "، ثم تختزل الدولة فى مجموعة حاكمة، ثم يختزل الأمر فى المجموعة الحاكمة فى فرد واحد، لا يمكن أن يتسع وقته وطاقته لمتابعة كطل صغيرة وكبيرة، وهنا تكون الفرصة التى أشرنا إليها مرارا، لمديرى المكاتب والمعاونين والسكرتارية، أن يكونوا هم المسيطرون الحقيقيون !

ومن أخطر القوانين التى صدرت، القانون رقم ٥٤٧ لسنة ١٩٥٤، والذى أعطى لمجلس الوزراء، وعندما نقول مجلس الوزراء فى هذه الفترة، أى زعيم الثورة نفسها، سلطة عدم الأخذ برأى المجلس الأعلى للجامعات والمجالس الجامعية، حيث نص على ما يلى فى مادته الأولى: "استثناء من أحكام المادة ٢٢ من القانون رقم ٥٠٨ لسنة ١٩٥٤ بإعادة تنظيم الجامعات المصرية، يجوز خلال خمسة عشر يوما من تاريخ العمل بهذا القانون إصدار القوانين والقرارات المشار إليها فى هذه المادة دون أخذ رأى مجالس الجامعات أو موافقة المجلس الأعلى للجامعات" !!

ومن هنا كان من الطبيعى أن يؤدى هذا إلى أن يترجم الالتزام بالمسايرة والتبرير والتسويغ وقبول الأمر الواقع، وإزاء هذا اتسعت دائرة الصامتين ليشكلوا الأغلبية.

ولقد اتضح هذا جليًا أثناء الانتفاضة الطلابية الأولى فى فبراير، والثانية فى نوفمبر عام ١٩٦٨، فماذا كان موقف أعضاء هيئة التدريس (حسان محمد، ص ١٠١)؟

انقسم هؤلاء إلى ثلاث مجموعات:

- الأغلبية الصامتة التى آثرت البقاء فى بيوتها أو إغلاق باب مكاتبها.
- وفريق من قيادة طليعة الاشتراكيين حاولوا خلال الحوار مع الطلاب تغيير اتجاهاتهم، فاتهمهم عدد من الطلاب " بالعمالة " للسلطة ففضلوا الانسحاب.
- وقليل من الأساتذة المخلصين الشجعان الذين تحملوا تزويد المعتصمين بما يسد رمقهم أثناء اعتصام استمر أربعة أيام، مع تقديم المشورة والنصح بقدر استطاعتهم.

ولقد سبق أن أشرنا إلى فقرات عدة من كتاب هيكل الشهير عن (أزمة المثقفين)، إذ لا شك أن المعنى بالمثقفين فى أغلب الأحوال هم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والذين نجد أن هيكل قد ظلمهم كثيرا، فهم لم يعزلوا أنفسهم بعد الثورة، ولم يقفوا منها موقفا سلبيا، فكما سبق أن أشار إلى ذلك هو أن الطلائع الشابة ومعها الجماهير المؤيدة استطاعت أن تعزل المثقفين، وأن تبعدهم عن اتخاذ القرار، لأنها وجدت منهم الهمس أو بوادر المعارضة، وهذا أمر يتنافى والطبيعة العسكرية التى لا تستطيع أن تتحمل المعارضة أو تتقبل ما يخالف أوامرها، فلقد طبعت على إصدار الأوامر والعمل على تنفيذها دون أدنى معارضة (محمد سكران، ص ١٥٣).

ويقتضينا الأمر أن نتوقف أمام بعض الحالات التى مورس معها قهر واستبداد...

كان الدكتور رشوان فهمى، عند قيام الثورة مدرسا بكلية الطب بجامعة الإسكندرية، وكان هو وراء أول برقية تأييد تصل الثورة، وظل مؤيدا للثورة طوال الخمسينيات فى كل خطواتها، ثم بدأ الأمر يختلف فى الستينيات حيث بدأ يعلن انتقاداته لسياسة الثورة، وكانت الواقعة البارزة، تعليقه على ما سبق أن صرح به عبد الناصر من أن المصريين هم الذين يديرون قناة السويس، التى حققت كفاءة ونجاحا منقطعى النظير، لكن قصر العينى استمر الحال فيه سيئا (سامى جوهر، ص ٢٣٢).

كان تعليق أستاذ الطب الشهير أن الذين يهاجمون قصر العينى وإدارته ويقارنونه بنجاح قناة السويس قد أخطأوا المقارنة لأنهم لو أعطوا إمكانيات قناة السويس لقصر العينى وأعطوا إمكانيات قصر العينى لقناة السويس، لأصبح قصر العينى مستشفى عالميا ولأغلقت قناة السويس !!

وقال حسن إبراهيم، أحد قادة الثورة أنه كان على علاقة طيبة برشوان ووجد فيه الشخص الوطنى سليم الوطنية، الصريح إلى أبعد حدود الصراحة، محبوب من الجميع، ورشحه أمينا للاتحاد الاشتراكى عام ١٩٦٤ بالإسكندرية، لكن عبد الناصر رفض ذلك (المرجع السابق، ص ٢٣٣). وذكر حسن إبراهيم وقائع أخرى تظهر رفض عبد الناصر لأستاذ الطب، ويسجل عدم درايته بالسبب وراء هذه الكراهية والرفض، ولكنه إذا عاد إلى ما اتخذته أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية من قرارات إبان أزمة مارس، لعرف السبب !

وفى سنة ١٩٦٥ كان هناك اتجاه فى اجتماع عقده عبد الناصر ضد ترشيح رشوان نقيبا للأطباء، لكن الرجل أصر على ترشيح نفسه، ونجح للمرة الثالثة، وكان لابد لهذا أن يضايق عبد الناصر، لكنه لم يفعل إزاءه شيئا.

وأثناء احتفالات العيد الرابع عشر فى ٢٣ يوليو ١٩٦٦ ألقى رشوان خطابا خطيرا، من المؤكد أنه نقل لعبد الناصر، وجاء فى هذا الخطاب الذى امتلأ غمزا ولمزا فى النظام القائم (المرجع السابق، ص ٢٣٤):

"نحن نؤمن أنه من الواجب على كل مواطن أن يتقدم ليأخذ مكانه فى صفوف العمل الإيجابى، فهذا الوطن ملك لكل فرد، والثورة ملك لجميع الشعب، ومن واجبنا نحن الذين هيأت لهم الظروف العلم والمعرفة أن نتقدم للقيادات الفكرية.. فثورتنا علمية.. والبلد فى حاجة لكل فكر ثورى متعلم ينير طريق الثورة بعلمه وثوريته ومعرفته... إن الشعوب قد تخدع إلى حين، ولكن لا يمكن خداع الشعوب بصفة الدوام، والشعوب لا

يمكن أن تخضع للظلم بصفة دائمة أيضا.•وإن الشعب إذا سالم مغلوبا على أمره إلى حين، فلن يستسلم للظلم أبدا بصفة دائمة.•فكلما ازداد ظلم الحاكم قربت نهاية حكمه...".

وتم التربص بالرجل، حتى قال قولته الخاصة بقصر العينى، فكان فصله من الاتحاد الاشتراكى، وهذا الفصل من شأنه أن يسقط عضويته فى نقابة الأطباء، بقرار اللجنة التنفيذية العليا للاتحاد الاشتراكى رقم ٤٨ لسنة ١٩٦٦، وتم ذلك يوم ٢١ أغسطس.

ولأن أستاذا آخر بطب القاهرة هو عثمان وهبى كان حاضرا كلمة رشوان، وصفق لما قال، بل دعا الحاضرين أن يصفقوا، نالته العاصفة المدمرة، فقد صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٣٣٠٦ لسنة ١٩٦٦ فى اليوم نفسه بفصل رشوان من جامعة الإسكندرية، وفصلُ عثمان من جامعة القاهرة.

وأصدر مجلس نقابة الأطباء قرارا بفصل رشوان استجابة لإرادة القيادة السياسية فى الثالث والعشرين من الشهر نفسه، وكان قد صدر قرار يوم فصله من الجامعة بفرض الحراسة عليه وأفراد أسرته، والشئ نفسه بالنسبة لعثمان وهبى (المرجع السابق، ص ٢٣٦).

ولنا أن نتخيل كم كانت هى المعاناة المعيشية التى عاشها الرجل بعد ذلك.

أما الحالة الثانية فهى الخاصة بالدكتور عبد المنعم الشرقاوى الذى كان أستاذا بكلية الحقوق بجامعة القاهرة والذى كان من حسن حظه أن تبنت قضيته جريدة الأهرام، أو إن شئنا الدقة محمد حسنين هيكل... ففى العدد الصادر من الأهرام فى ٨ يناير ١٩٦٨ نجد عناوين مثل: (الكشف عن وقائع تعذيب الدكتور الشرقاوى – ما هو السبب وراء الإنكار أمام النيابة، ثم الاعتراف المفاجئ بعد ذلك ؟ –شهادة وكيل النيابة وجندى للحراسة كشفت للمحكمة أدلة التعذيب – لماذا يعترف الدكتور الشرقاوى على أهله وأصدقائه وزملائه ؟ علامات استفهام كثيرة: لماذا ينحرف جهاز المخابرات؟).

وقد جاء بهذا التحقيق أن قضية الدكتور عبد المنعم الشرقاوى قد نظرت أمام محكمة عسكرية مركزية ذات اختصاص عال يرأسها المقدم الجوى عبد الفتاح السيد الدماطى، وأن الحكم بالبراءة قد صدر فى ٢٦ ديسمبر، وأفرج عن الدكتور عبد المنعم الشرقاوى ظهر اليوم التالى.

ونشر الشرقاوى فى روز اليوسف (١٩٧٧/٧/٤) يقول أنه اتهم فى مايو ١٩٦٧ بأنه متآمر لقلب نظام الحكم بالقوة " وأصارحك القول.•لقد اعترفت بالمؤامرة المزعومة

بعد التعذيب. فضلت الإعدام – عقوبة الاعتراف بالمؤامرة – على التعذيب، وعند المحاكمة أغفلت تهمة التآمر على قلب نظام الحكم بالقوة واقتصرت التهمة على أنني أعارض الاشتراكية والحراسات وحرب اليمن " !!

وفي يوم ٩ يناير ١٩٦٨ نشرت الأهرام خبرا على صفحتها الأولى بأن السيد حسين الشافعي رئيس محكمة الثورة (وقتئذ) أحال إلى رئيس مكتب التحقيق والإدعاء المذكورة التي كان رئيس المحكمة قد تلقاها عن وقائع تعذيب الدكتور الشرقاوي لتحقيقها.

وكشف الأهرام لمثل هذه القضية يثير تساؤلا: وهل كانت هي الوحيدة التي يحدث فيها ما حدث ؟ الإجابة بالنفي، فكم من عشرات الوقائع المماثلة التي لم تصادف حسن الحظ الذي صادفته هذه المرة، بإثارة الأهرام لها، فأحيانا ما كانت إثارة مثل هذه القضية يأتي في سياق صراع القوى القائمة، عندما يريد هيكل أن يضرب إحداها، فيسعى إلى أن يعريها أمام الرأي العام ويحرجها وهو ضامن أنه بعيد عن التهديد بحكم صلته المعروفة بعبد الناصر. وفضلا عن ذلك فلا ننسى علاقة الأخوة بين عبد المنعم الشرقاوي والكاتب الشهير في ذلك الوقت عبد الرحمن الشرقاوي.

ومن هنا تأتي أهمية المقال الذي نشره جمال العطيفي في التاسع من يناير ١٩٦٨ على صفحات الأهرام نفسه، حذفت منه بعض السطور، ونشره كاملا في كتابه (ص ٣٨٦، دار حول خطورة قانون الأحكام العسكرية الذي تمت في ظلاله محاكمة هذا الأستاذ الجامعي الكبير، أستاذ القانون، ظلما، وكان من السطور المحذوفة: "... والجماهير التي جزعت مما يمكن أن يصيب أي فرد منها نتيجة انحراف أي جهاز لا يخضع لرقابتها الشعبية، تدرك في نفس الوقت بغريزتها وفطنتها ووعيها، أنه ما لم يجر هذا الحساب وفقا للقانون والعدل، فإننا سنظل ندور في حلقة مفرغة لا تنتهي بنا أبدا.. ولذلك فإنها وهي تريد أن تضع حدا للأساليب المعيبة التي قد يكون بعض العاملين في أجهزة الأمن قد لجأ إليها أو أمر باتخاذها تترفع عن أن يكون اتباع نفس الأساليب هو سبيلها للجزاء، وهي لا تريد أن تضن بالعدل على أولئك الذين ضنوا به على كل من وقف في وجه أطماعهم وضنوا به على كل من هيأ لهم الوهم المريض أن تعذيبهم لهم ينجح في الكشف عن الحقيقة التي عجزت مقدرتهم عن أن توصلهم إليها".

الشفافيـــة والحرية الأكاديمية:

يعتمد التعليم في أى مجتمع من المجتمعات، بل ويعتمد تقدم المجتمع بصفة عامـــة، على مقدار ما يحققه البحث العلمى من درجات ومستويات تقـــدم. وإذا قلنـــا "البحـث العلمى" قفزت إلى أذهاننا فى التو واللحظة "المعلومات"، وإذا قلنا المعلومات قفزت إلـى أذهاننا أيضا على الفور الأرقام والإحصاءات، ولا نظن أننا بحاجة إلى أن نعدد نمـــاذج من البحث العلمى يستحيل أن تتـــم إلا فـــى ضـــوء توافـــر المعلومـــات الإحصائيـــة اللازمة لها.

لكن النزعة العسكرية الحاكمة، المشغولة دائما بالهاجس الأمنى تصـــورت أن كـــل الأرقام لابد وأن يسمح بالاطلاع عليها بحذر شديد وكأن المسألة تدخل فى باب أرقـــام وإحصاءات خاصة بالقوات المسلحة، خاصة وقد أصبح مفهوم الأمن القومـــى واسـعا ليشمل كل ما يتصل بمقومات القوة المجتمعية العامة، وبالتـــالى تصبـــح الإحصـــاءات الخاصة بالتعليم والزراعة والصناعة والتجارة والمال "أسرارا" تحتاج إلـــى إحاطتـــها بسياج من العوائق والمحظورات.

ومنذ سنوات طويلة وبمصر جهاز عرف باسم "مصلحـــة الإحصـــاء" كـــان ينشــر إحصاءات مختلفة ويتيحها لكل من يريد الاستفادة والاطلاع عليها.

وإذا كان من مهمات القوات المسلحة أن يكون بها ما يختص بالتعبئة العامـــة، فـــهذا يكون وقت الحرب أو التهديد بها، وهو بطبيعة الحال لابد أن تكون له قوانينــــه التـــى تحفظ له السرية وعدم الذيوع.

ومع ذلك فقد ضمت مصلحة الإحصاء إلى إدارة التعبئة العامة فى مصلحة واحـــدة أصبحت تسمى "مصلحة التعبئة العامة والإحصاء"، والتى أصبحت بعد ذلـــك "الجـــهاز المركزى للتعبئة والإحصاء".

وأصبحت الأرقام من حق جهة واحدة تملك وحدها أن تجمعها أو تنشرها، ولم يعـــد من الجائز لأية وزارة أو هيئة أو جهة أو أى فرد فى الحكومة أو فى القطاع العـــام أو القطاع الخاص إجراء أى إحصاءات أو تعدادات أو استفتاءات ليست ضمـــن برنـــامج الجهاز المركزى أو نشرها إلا بموافقته، حتى ولو كانت هذه المعلومـــات أو البيانـــات بعيدة كل البعد عن مصالح الدولة العليا أو أمنها أو متطلبات المجهود الحربى (جمـــال العطيفى، ص ٦١١).

وزاد الطين بلة صدور قرار من رئيس الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء فى العاشر من فبراير عام ١٩٦٨ أعاد فيه النص على الحظر المفروض على أية وزارة أو هيئة أو جهة أو فرد فى نشر البيانات أو المعلومات الإحصائية. ولم يكتف بذلك، بل أضاف سريان الحظر على ما ينشر فى الصحف والمجلات والمطبوعات على اختلاف أنواعها من البيانات والمعلومات الإحصائية ونتائج الاستفتاءات (المرجع السابق، ص ٦١٢).

وأصبح طريق البحث العلمى أمام طالبيه طرقا محفوفا بالعقبات والعوائق، وبرزت هذه المشكلة بدرجة أكثر حدة بالنسبة للمبعوثين المصريين إلى الخارج لنيل درجة علمية عالية، فبعض هؤلاء كانوا يختارون أحيانا قضية تتصل بالمجتمع المصرى، يجئ فى إجازة محدودة المدة ليحصل على البيانات التى يحتاجها بحثه، أو يريد أن يجرى استفتاء أو استبانة، ولا يستطيع ذلك إلا بعد أن يحصل على موافقة جهاز التعبئة والإحصاء، حيث لا يعطون الموافقة بسرعة، فأحيانا ما يحاط الطلب بقدر من الشك، مما يقتضى التأنى والتحرى، فيمضى الوقت بسرعة، فيضطر إلى طلب وساطات، بعضها شرعى وبعضها الآخر غير شرعى.

وقد أشار العطيفى إلى شئ من هذا فى ما كتبه د.عمرو محيى الدين فى أهرام ١٩٦٨/١٠/١٩ عن خطاب على إبراهيم غنيم عضو بعثة الدكتوراه والذى نشره الأهرام فى ١٧ أكتوبر كنموذج للمعوقات التى يصادفها الباحثون.

وقد بدأت مناقشة هذا الموضوع بعد أن نشرت جريدة الأهرام الصادرة فى ١٣ أكتوبر ١٩٦٨، وفى الصفحة الأولى خبرا تحت عنوان (واقعة خطيرة)، عن قيام نيابة أمن الدولة بالاشتراك مع هيئة المخابرات العامة بالقبض على مدير مركز علمى كبير وقالت إنها تحتفظ باسمه منعا للتشويش (وهو المركز القومى للبحوث والإعلان المعروف باسم "أراك"، والذى كان تابعا لهيئة الصحافة العربية المتحدة التى كانت تشرف على مؤسسة الأهرام ودار المعارف وقتذاك)، وجاء بالخبر أن التحقيق قد جرى مع مدير المركز بناء على معلومات صادرة من رئيس الجهاز المركزى للتعبئة بناها على أن إحدى الدراسات الاقتصادية التى أعدها هذا المركز حوت معلومات لا يوافق جهاز الإحصاء على إذاعتها. وقد وصفت جريدة الأهرام هذا الإجراء بأنه قد أحاطته مجموعة من الشوائب، منها أن اتخاذ الإجراء فى الساعة الخامسة والنصف من الصباح وضع لم يعد مقبولا لأن "زوار الفجر" على غير انتظار ظاهرة لا نريدها فى

هذا البلد، وهى ضد طبيعته الوطنية وضد طبيعته الثورية، وأن روح القانون تتعارض مع القبض قبل التحقيق ومع مصادرة حرية المواطن قبل ثبوت أية تهمة عليه (المرجع السابق، ص ٦٠٨).

وهكذا تتكرر القضية، فالموضوع هنا يمس الأهرام الذى يرأسه محمد حسنين هيكل، فاستطاع مستشاره القانونى أن يكتب عن الواقعة وينقد، فمن لعشرات، بل ولمئات الباحثين الذين عانوا من معوقات البحث العلمى من هذه الزاوية، زاوية حرية الاطلاع والقيام بالاستفتاءات واستطلاعات الرأى ونشر البيانات ؟!

لكننا على أية حال نحمد الله أن " مس " الأهرام شئ من هذا، فقد أفاد بالفعل قضية حرية البحث العلمى والفكر، فيما عقب به على الواقعة، حيث سجل الملاحظات التالية:

(أمين هويدى أضواء على أسباب نكسة ٦٧، ص ٢٠٤):

١-القضية الأولى هى السلطة المخيفة التى يمنحها قانون الإحصاء لرئيس الجهاز المركزى المختص به.

وفى الحقيقة فإن أمر عديد من الأجهزة المركزية يستحق إعادة النظر، ففى وقت من الأوقات أصبحت الأجهزة المركزية ذات السلطات المتشعبة والحاكمة هى آخر صيحة فى تثبيت القوة المطلقة للمسئولين عنها بصرف النظر عن دور بعض هذه الأجهزة فى تسهيل الخدمة العامة أو التحول إلى عبء عليها.

وقانون التعبئة والإحصاء على وجه التحديد يحمل من المواد ما تستطيع كل منها أن تتحول إلى حبل مشنقة بالنسبة لكل فكرة خلاقة ولأى بحث عميق فإن ذلك القانون يعطى سيطرة أبدية على الأرقام لهذا الجهاز.

٢- القضية الثانية أن الإنسان فى هذا الوطن يجب أن يظل إنسانا فى كل وقت وإن وجه إليه الاتهام، وحتى إذا ثبت عليه هذا الاتهام...

٣- أنه مع كل التقدير لأهمية دور جهاز المخابرات فى الحفاظ على الأمن القومى فى هذه الظروف، ومع الأمر الواقع فعلا من أن هذا الجهاز يقوم بدور أساسى فى هذه المهمة الكبيرة، فإنه من الخير أن تكون الحدود المرسومة لعمل هذا الجهاز واضحة حتى لا يحدث خلط وتجاوز عانينا منه فى مرحلة سابقة، ويتحتم بذل كل الجهود لمنع احتمال تسربه إلى مرحلة تتعلق بها الآمال.

أما من حيث الحرية الأكاديمية، فإن هذه القيود والعوائق والترهيب الأمنى فلابد وأن يكون لها رد فعل سلبى على الحرية الأكاديمية وخاصة فى الجامعات، ولعل من المفيد

أن نسوق مثالين هنا لا نعتمد فيها إلا على الخبرة الشخصية باعتبارنا " شـــهودا "، وإن كان هذان المثالان يخصان اثنين من الهيئة المعاونة (المعيدين والمدرسين المساعدين).

أما أولهما فهو زميلنا الدكتور محمد نبيل نوفل، الذى كان معيدا فى كليـــة التربيـــة بجامعة عين شمس، عندما نوقشت رسالته للماجستير فى صيـــف عـــام ١٩٦٧، بعـــد هزيمة يونيو.

كان الرجل، بشهادة الجميع، جادا ومجتهدا إلى أقصى حد يمكن تصوره، مكبا علـــى القراءة وجمع المعلومات إلى درجة فاقت ما هو مطلوب منه بالنسبة لـــهذه الدرجـــة، وكان موضوع رسالته يتعلق بآراء أبى حامد الغزالى التربوية.

وكانت لزميلنا آراؤه البحثية التى قد لا نتفق معه عليها، ولكنه لم يجتهد ويصبـــح ذا رأى خاص بالنسبة لبعض القضايا التى تناولها إلا – كما قلنا – بعد استقراء لعشـــرات المراجع والمصادر، الأصلية والأولية والثانوية، سواء باللغة العربية أو الإنجليزية.

ومع ذلك فقد فزع منها الأستاذ المشرف، وإذا به ينقلب مائة وثمانين درجـــة علـــى تلميذه الذى كان يصحبه كظله ما يقرب من خمس سنوات كاملة.

واعتمادا على معلومات شفوية عرفتها فقد اختار أستاذا من خارج الكلية متخصصـــا فى الفلسفة الإسلامية من الذين يتخذون موقفا فكريا مغايرا لموقف الباحث، ولـــم يكـــن هذا الاختيار اعتباطيا بقدر ما كان مقصودا للهجوم العنيف على الباحث.

وبالفعل، لم تشهد الكلية مناقشة فى سخونتها وعنفها مثل هذه المناقشة التى اســـتمرت ست ساعات، كانت كلها هجوما عنيفا على الباحث.

وقبل المناقشة، وصباح نفس اليوم طلبنى المشرف ليتأكد أن كل زملاءنا المعيديـــن سوف يحضرون المناقشة، وتصورت ساعتها أن ذلك حرصا منه على أن يتعلم هـــؤلاء من المناقشة أصول وقواعد البحث العلمى، لكن ما حدث، وما شعرناه لأن الأمـــر كـــان مبيتا، جعل هذا الحرص على حضور كافة المعيدين هو تحقيق المثل السائر "اضـــرب المربوط يخاف السايب" !

وعندما أعلنت النتيجة، كان التقدير أقل كثيرا من طاقة وقدر وجهد الباحث، فقد كنـــا نعايشه خمس سنوات يوميا على وجه التقريب، وفى كل يوم ساعات طويلة، ونعلم كـــل صغيرة وكبيرة عن الجهد المبذول بحكم ما كانت عليه مجموعتنا فى تلك الفـــترة مـــن ترابط. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل علق منح الدرجة على تنفيذ الباحث لتعديـــلات كثيرة وجوهرية تمس بنيتها وتوجهاتها.

ووجدنا زميلنا يرفض أن ينفذ شيئا من هذا المطلوب لأنه معاكس لما يقتنع به، وتلك شجاعة كان من المفروض أن تحمد له، لكن كان هناك إصرار على أن ينفذ ما قيل لـه وإلا لم يمنح الدرجة. هنا هرع بعض الزملاء إلى القيام بعمليات الحذف والاختصار بأنفسهم، إنقاذا للزميل الضحية.

وكان لهذا الموقف أثر بالغ السوء على صاحبنا. كنا نحن، ربما أكثر منه، إحساسا بعمق ما حدث من تغير.٠كان قهرا مؤسفا ومخجلا لباحث فى أول الطريق كيف تكون الحرية الأكاديمية وكيف تمارس ؟

هل نعلق ما حدث فى رقبة الثورة ؟

لا نستطيع بطبيعة الحال، لكن ما نود ترجيحه هو أن المناخ السائد وممارسات شبيهة على المستوى القومى، كان من شأنه أن يفرز مثل هذا النمط المؤسف.

أما المثل الآخر فكان لمدرس مساعد، استدعاه أستاذه تليفونيا لأمر يتصل بأعمال أخرى غير بحثية، فما أن حضر، حتى راح الأستاذ – وكان ذلك أمام جمع من أساتذة الكلية – يسال الباحث: أين أنت يا أستاذ ؟ كلما سألت عنك يقولون فى دار الكتب، أو فى متحف التعليم أو فى دار الوثائق.٠ وأثناء ذلك كان صاحبنا يشعر بالفخر أن أستاذه كلما سأل عنه وجده فى مكان بحثى مكبا على البحث، لكنه فوجئ بالقول القنبلة: إنت فاكر أنك حاتخدها (الدكتوراه) بعلمك ؟ ومين من هؤلاء خدها بعلمه ؟ (وأشار إلى الأساتذة الجالسين، دون أن ينطق أحدهم بكلمة)، ثم هدد وتوعد، وإزاء هذا التهجم الصارخ والظلم البين فقد صاحبنا أعصابه ففلتت منه عبارة حادة، فكان الإنذار بأن الباحث لن يحصل على الدكتوراه !

بعد أسابيع وجيزة سلم الباحث مخطوطة رسالته للأستاذ، فإذا به يفتحها أمام الجميع فى جلسة السيمنار، ويتوقف أمام الصفحة الأولى ويشبع صاحبنا تقريعا ونقدا لأنه فى أول سطورها استند إلى مرجع لمؤسس الدولة السوفيتية: لينين ! وكذلك عدد آخر ممن ساروا على الطريق نفسه !

لم يكن صاحبنا ماركسيا فى يوم من الأيام، لكن الموضوع كان يتصل بنشأة حركة الاستعمار العالمى، فوجد أن خير من يستند إلى تحليلاتهم هم هؤلاء اعتمادا على الحكمة النبوية المؤكدة أن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى بها، لا يبالى من أى وعاء خرجت.

لم تكن المسألة مسألة مناقشة علمية فكرية، وإنما كانت تصفية حساب.٠وقبعت الرسالة فى مكتب الأستاذ ستة أشهر كاملة تغط فى نوم عميق دون أن يسمح لها بالإفراج إلى أن أذن لها الله بالتحرك !

لا نحمل هنا أيضا الثورة مثل هذه الواقعة، وإنما نشير إلى آية أخرى من آيات كانت تسير فى اتجاه مناقض لحرية البحث العلمى فى الجامعة.

ديموقراطية المشاركة:

التعليم أمر مجتمعى لا تختص به المدرسة أو المعهد أو الجامعة فقط، بل تختص به كذلك الأسرة، مما حتم التعاون والمشاركة بين كل من الآباء والأمهات والمعلمين فى كل ما يتصل بتربية وتعليم الأبناء، وهذا ما دعا إلى العمل بفكرة مجالس الآباء والمعلمين.

كذلك فإن الطلاب يجب أن يكون لهم رأى فى القضايا المتصلة بتعليمهم، وأن يمارسوا الديموقراطية فى المناقشة وطرح القضايا، وهم لا يقلون عن الكبار دراية وعلما بما هو ضرورى لرعاية حقوقهم وكيفية أداء واجباتهم، ومن هنا كانت فكرة الاتحادات الطلابية.

ولأول خطوة على هذا الطريق قامت بها وزارة التربية فى مذكرة قدمتها فى يوليو ١٩٥٥ دعت فيها إلى تشكيل رابطة تجمع بين معلمى التلاميذ بأولياء أمورهم بشكل منظم يطلق عليه اسم "جمعية الآباء والمعلمين"، وقد حددت أغراض هذه الجمعية فى النقاط التالية (محمد عطوة، ص ٩٠):

- معالجة المشكلات الاجتماعية للطلاب بتعاون المدرسة مع الأسرة.
- تنظيم الحياة المدرسية وتوفير الجو المدرسى الصالح لنمو الطلاب على أساس من التقارب الاجتماعى والثقافى بين المدرسة والأسرة.
- توجيه المدرسة للقيام بوظيفتها الاجتماعية فى خدمة البيئة مما يرفع المستوى الثقافى والصحى فى المحيط الاجتماعى للمدرسة.

وقد كان متوقعا أن يرحب بالمشروع الجديد الآباء والأمهات، لكن الغريب أن هذا التوقع لم يحدث، ويبدو أن من عوامل هذا أن الوعى بين الآباء والأمهات بمثل هذه الفكرة التى كانت جديدة على التعليم المصرى لم يكن قد انتشر وذاع، وإن لم ننكر أن العلاقات بين المدرسة والبيت، لم تنقطع قبل ذلك، لكنها كانت تتم بصورة فردية

ووقتية، أما أن تتخذ شكل تنظيم دائم له قواعده ومهامه وشروطه، فـــهذا هــو الأمــر الجديد.

وفضلا عن ذلك فقد وقع فى وهم كثيرين أن هذه الجمعية لم تنشـــأ إلا مــن أجــل الحصول على إعانات مالية من الأسر لمساعدة المدرسة فى تحمل العديد من الأعبـــاء التى لا تسعفها الميزانية المقررة لها للقيام بها.

من هنا جاء المنشور رقم ٣٣٣ لعام ١٩٥٧ بتعديل أهداف الجمعية لتصبح:

- توثيق الروابط بين المدرسة والأسرة.
- التعاون بين المدرسة والأسرة على حل ما يصادفــها مــن مشــكلات تتعلــق بالطلاب الملحقين بالمدرسة.
- معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافى وتربوى واجتماعى وفنى فــى المنطقة التى تعمل بها.
- إيجاد وعى اجتماعى بين طلاب المدرسة وتحقيق أعلى مستوى ثقافى وتربـوى بها.
- رعاية الطلاب صحيا وثقافيا وتربويا واجتماعيا ورياضيا.
- التعاون مع المدرسة فى حل المشكلات الاجتماعية فى البيئة المحلية التى تكون مهيأة للاشتراك فى حلها بحكم إمكانياتها.

وفى عام ١٩٥٩/٥٨ أصدر المجلس الأعلى لرعاية الشباب قرارا بتنظيم ما ســمى بالمجتمع المدرسى، على أساس أن يكون تنظيمـــا يحقــق المشــاركة لا بيــن الآبــاء والمعلمين فقط وإنما كذلك بينهما وبين الطلاب، ولذلك نص القرار على تكوينـــه مــن عشرين عضوا، ناظر المدرسة الثانوية ووكيلها + ستة من مجلس الطلبة - ســتة مــن هيئة التدريس.

وكان الغرض من هذا التنظيم الجديد محاولة تطبيق صورة من صور الحكم الذاتــى، واستثمار وقت الفراغ فيما يفيد الأفراد والجماعات، مــع التعــاون بيــن الأخصــائيين الاجتماعيين وأولياء الأمور، وهذا وذاك مفترض أن يعزز من الروابط بين المدرســـة والأسرة (المرجع السابق، ص ٩٣).

واقتصر تنظيم التشكيل الجديد على مستوى الفصل، ثم الصف، ثم المدرسة.

وبدا أن الأمر قد دخل فى نفق الإزدواجية، مما دفع وزارة التربية أن تصدر قرارين وزاريين، هما القرار ٣٥،والقرار ٣٧ سنة ١٩٥٩ الخاصين بتشكيل مجالس المجتمـــع

المدرسى، واتحاد الطلاب فى المدارس الثانوية وما فى مستواها بمصر، والجديد هنا هو الارتفاع بمستوى مجالس المجتمع المدرسى لتصل إلى مستوى المنطقة التعليمية حيث تعقد الرئاسة لمدير المنطقة.

ويتبلور التفريق بين التنظيمين فى القرار الوزارى رقم ٥١ لسنة ١٩٦٠ الذى قضى بإيجاد اتحاد لطلاب المدارس الثانوية وما فى مستواها، وتنظيم آخر خاص بمجالس الآباء والمعلمين.

وقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٨ لسنة١٩٦٦ بشأن مجالس الآباء والمعلمين حدد أهداف هذه المجالس فيما يلى:

١- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم على تنشئة أبنائهم طلاب المدارس ليشبوا مواطنين صالحين ينفعون أنفسهم ووطنهم.

٢- تدارس حاجات الطلاب وحاجات المجتمع المدرسى والعمل على مقابلة تلك الحاجات بما يحقق معالجة المشاكل ورعاية المعوقين وتشجيع الموهوبين وتهذيب الميول وتنميتها.

٣- تبادل المشورة والرأى فى كل ما يتصل بشئون التربية والتعليم والتعاون فى العمل على النهوض بها واستكمالها وتطويرها بما يتناسب وظروف البيئة وحاجات المجتمع وأهدافه.

٤- تأكيد العناية بالتربية الدينية وبث القيم الخلقية ونشر المفاهيم القومية باعتبارها الأسس التى تعبر عن اشتراكيتنا العربية الديموقراطية.

٥- العمل على قيام المدرسة بدورها كمركز إشعاع فى البيئة واستفادة المدرسة من إمكانيات البيئة.

وحدد القرار فى مادته الأولى:

١- تتكون فى كل مدرسة ابتدائية أو إعدادية عامة أو فنية أو ثانوية عامة أو فنية أو دور معلمين ومعلمات من مدارس الجمهورية الرسمية والخاصة المجانية المعانة والخاصة بمصروفات جمعية عمومية للآباء والمعلمين ينبثق عن كل منها مجلس للآباء والمعلمين.

٢- تتكون فى كل قسم من أقسام التعليم الابتدائى فى مديريات ومناطق التربية والتعليم جمعية عمومية للآباء والمعلمين ينبثق منها مجلس للآباء والمعلمين.

٣- تتكون فى كل مديرية أو منطقة للتربية والتعليم بمحافظات الجمهورية جمعية عمومية للآباء والمعلمين.

٤- يشكل بالوزارة مجلس أعلى للآباء والمعلمين للجمهورية.

وحدد تنظيم المجالس فى مادته الثانية أن تتكون الجمعية العمومية للآباء والمعلمين بالمدرسة من جميع معلمى وآباء المدرسة برئاسة ناظر المدرسة، وتجتمع مرتين على الأقل فى السنة بدعوة من رئيسها.

وتقرر أن يضم مجلس الآباء ثلاث لجان يمارس من خلالها مهامه، هذه اللجان هى:

اللجنة الثقافية   اللجنة الاجتماعية   لجنة النشاط المدرسى.

وقد لوحظ أن مجالس الآباء والمعلمين فى مدارس المناطق الحضرية أكثر فعالية من غيرها فى المناطق الريفية والساحلية، وغالبا ما يرجع ذلك لارتفاع المستوى الثقافى والاجتماعى لآباء المناطق الحضرية، مما يجعلهم متفهمين أكثر لضرورة التعاون بينهم وبين المدرسة.

كذلك فإن مديرى المدارس والمعلمين فى مدارس المناطق الحضرية أكثر استقرارا من زملائهم فى المناطق الأخرى، وخاصة فى هذه الفترة التى كانت مشكلة "الاغتراب" ما زالت قائمة، والتى تعنى أن بعض العاملين بالمدرسة الريفية والساحلية لا يكونون من المنطقة نفسها.

وعلى الرغم من قيام المجالس على مبدأ الانتخاب إلا أن الانتخابات كانت فى أغلبها صورية، وما زال هذا الأمر إلى الآن إلى حد ما، لأن الممارسة الديموقراطية على المستوى المجتمعى لم تعرف طريقها إلى التطبيق بصورتها الحقيقية المعبرة عن رغبات الناخبين وآمالهم، مما يساعد على غرس عدم الثقة فى مثل هذه التشكيلات.

ومن هنا لقيت هذه المجالس سلبية مؤسفة من الجمهرة الكبرى من أولياء الأمور، والحجة الغالبة هى أن الوقت لا يتوافر لهم، وإذا كان الدافع الحقيقى هو ما أشرنا إليه من ضعف الثقة، إلا أن هذا يعود باللائمة إلى حد كبير إلى أولياء الأمور أنفسهم، فمثل هذه المجالس كانت فرصة للممارسة الديموقراطية، وخاصة وأن عملها بعيد عن مناطق الاحتكاك مع السلطة.

لكننا نعود مرة أخرى لتكرار هذه الحقيقة التى لا ينبغى أن تغيب عن أذهاننا، وهى الخاصة بما كان يسود المناخ المجتمعى العام، فمثل هذه المجالس البعيدة عن مناطق

الاحتكاك بالسلطة، فإن الذى يتخذ موقفا نقديا ولا يساير، ربما تعرض لوشاية أو تقريـر يرسل للجهات الأمنية تتهمه بمعاداة الثورة واتخاذ مواقف رجعية، إلى غير هـذا وذاك من اتهامات كثير منها كان مختلقا للنكاية بهذا الشخص أو ذاك فى سياق المنافسة علـى المواقع المختلفة والتقرب من السلطة.

ولا نستطيع أن ننسى هذا النص الذى يجعل الرئاسة دائما للمسئول فى المسـتويات التعليمية المختلفة، حتى يصل الأمر إلى أعلى مستوى ليكون الوزير هو الرئيس العـام. صحيح أن هذه المجالس، مشتركة، لكن لماذا لا يكون الرئيس أحيانا معلما ؟ أو ولـى أمر ؟

أما بالنسبة للاتحادات الطلابية بالجامعات، فإننا نلاحظ من قراءة القـرار الخـاص بأول اتحاد فى عهد الثورة، والمنشور بجريدة الوقائع الرسمية فـى ٧ مـارس سـنة ١٩٥٥ أنه يسميها (اتحادات الجامعات المصريـة) دون النـص علـى أنـها خاصـة بالطلاب، وهذا ما نتبينه أيضا من النص الخاص بمن لهم حق العضوية وهم:

١- طلاب الجامعة المقيدون فيها لنيل درجة من درجاتها.

٢- خريجو الجامعة.

٣- أعضاء مجلس الجامعة ومجالس الكليات وهيئة التدريس بها.

أما أغراض الاتحاد فقد حددتها المادة ٣ فيما يأتى:

- تنظيم الحياة الرياضية والعسكرية والاجتماعية لطلاب الجامعة.
- توفير أسباب الراحة ووسائل المعيشة لأعضاء الاتحاد مـن الطـلاب داخـل الجامعة وخارجها.
- العمل على الاحتفاظ بمستوى عال بين الطلاب فى النواحى البدنيـة والذهنيـة والخلقية.

ونص القرار على أن الاتحاد يمكن أن يحقق هذه الأهداف عن طريق تكوين "أسـر" من الطلاب يشرف على كل منها أحد أعضاء هيئة التدريس.

وكان الاتحاد يتألف من التشكيلات الآتية: الاتحاد العام – اتحاد الكليـات – لجـان الاتحاد.

كما نص على أن الاتحاد العام يدير شئونه مجلس الاتحاد العام، ويشكل هذا المجلـس برياسة وكيل الجامعة وعضوية أستاذين مساعدين ومدرسين ومعيديـن واثنيـن مـن

خريجى الجامعة وطالبين من كل كلية ممن أظهروا تفوقا فى النواحى الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية، ويختار مجلس الجامعة سنويا جميع هؤلاء الأعضاء.

وهذا نص خطير يجعل المجلس وكأنه قد تحول إلى مؤسسة أخرى من المؤسسات المكونة للجامعة، وبالتالى فمن الصعب تصور حرية حركة له، ولا يكاد دوره أن يكون مغايرا لمجلس الجامعة، خاصة وأنه يتشكل بأسلوب التعيين، مما يلقى بظلال من الشك فى جهة الولاء التى سيتجه إليها أعضاؤه وخاصة من الطلاب. ولعل هذا يؤكد لنا تلك الحكمة التى تجعل من الاتحادات قائمة على مبدأ الانتخاب، واستقلالها عن الإدارة التنفيذية.

والشيء نفسه نجده فى تشكيل اتحاد الكلية، حيث نص القرار على أن يؤلف برياسة عميد الكلية أو وكيلها وعضوية أستاذ، وأستاذ مساعد، ومدرس، ومعيد، وأحد خريجى الكلية، وستة من طلبتها ممن أظهروا تفوقا فى النواحى نفسها المشار إليها سابقا.

أما اختيار هؤلاء فيكون عن طريق مجلس الجامعة !

ويتكرر نفس النهج السلطوى فى تشكيل لجان الاتحاد، فالاختيار منوط بمجلس الاتحاد الذى هو على مستوى الجامعة، ويكون رئيس اللجنة عضو من أعضاء هيئة التدريس !!

واستطاع الطلاب أن يظفروا بانتخابات طلابية حقيقية سنة ١٩٥٩/١٩٦٠، انتهت فى فبراير، وفى مطلع العام ١٩٦١/٦٠ بدأ الاتحاد العام لطلاب الجمهورية حركته الحقيقية، مما جعل هذه الفترة تشهد أول ميلاد حقيقى لاتحاد طلابى يضم جامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط والأزهر، والمعاهد العليا والمدارس الثانوية، وكان مما اتخذه من أساليب (حسن همام، تاريخ الحركة الطلابية المصرية، ص ٧):

أولا – النزول إلى القواعد الطلابية فى المحافظات ومعرفة مطالبها والعمل على تحقيقها بالتعاون مع محافظ الإقليم، وقد حدد الاتحاد برنامجا شهريا يشتمل على أربع لقاءات ميدانية مع الطلاب لمعرفة مشاكلهم والعمل على حلها.

ثانيا – العمل على ترشيد الأنشطة الطلابية للشباب بحيث تأتى بالفائدة المرجوة منها.

ويذكر حسن همام، الذى كان رئيسا للاتحاد أن الجهات الرسمية حاولت أن تستقطب الطلاب، وعلى رأس هؤلاء محمد توفيق عويضة فى المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لكن طلاب الاتحاد حرصوا على الطابع الطلابى لهم.

وكان من قوة الاتحاد الطلابى، أن أمانة الشباب التى كانت تابعة للاتحاد القومى، كانت تتحرك من خلال اتحاد الطلاب !

وحرص الاتحاد العام على عقد مؤتمر سنوى، بعد أن وثق علاقاته باتحادات طلابية أخرى عالمية، وفى المؤتمر الثانى عام ١٩٦١، حضره واحد وسبعون رئيسا وممثلا للاتحادات الطلابية العالمية، بما فى ذلك الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة الأمريكية، وعقد المؤتمر فى قاعات الاحتفالات الكبرى بجامعة القاهرة.

وكانت أول حركة لرفع الوصاية عن الاتحادات الطلابية ما تم عام ١٩٦١ إذ كان الاتحاد نصفه طلاب ونصفه الآخر أعضاء هيئة تدريس، ومع ذلك تقدم لمنصب الرئيس طالب، وفاز بالمنصب، مما جعله يسعى إلى أن يكون الاتحاد اتحادا للطلاب فقط.

لكن ما لبثت منظمة الشباب بعد ظهورها أن سعت إلى تدخلات خفية وسافرة أوقعت الاتحادات فى خضم منازعات وبلبلة وتشتت.

وأمام المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، وقف طلعت شهاب الدين متحدثا عن الطلاب معددا الكثير مما قام به الطلبة على طريق خدمة الوطن، ليرد بذلك على البعض الذين كانوا يرون إبعاد الطلبة عن التمثيل فى القوى الشعبية، وراح يسوق أسبابا كانت مسئولة عن فشل الاتحادات الطلابية فى السنوات السابقة، وهى (مناقشات اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، ص ٤٧٩):

١- تعدد القيادات والتنظيمات التى تولت أمر الشباب، منظمات الشباب، شباب التحرير، الشباب الجامعى العربى، شباب مصر، اتحاد الشباب القومى، وعدم وجود تنسيق بين هذه القيادات رغم وحدة الهدف، فكانت كل قيادة تبدأ عملها بهدم التنظيم السابق مما أوجد أزمة ثقة فى نفوس الطلاب تجاه القيادات المختلفة.

٢- قيادة تنظيمات الطلاب والشباب لم تكن فى مستوى الأحداث، وينقصها الثقافة والقدرة على التنظيم وتحريك مشاعر الشباب والطلاب.

٣- عدم وضوح الفكرة والعقيدة التى يلتف حولها الطلاب.

٤- تدخل سلطات الجامعة المختلفة فى الانتخابات.

٥- طريقة الانتخابات، ولائحة الطلاب لا يمكن أن تخلق قيادات ثورية سياسية واعية.

٦- قصر مدة عضوية الاتحاد لأن الانتخابات تتم دائما فى نهاية الدور الأول.

٧- نظام الفصول الدراسية بوضعه القائم فى ذلك الوقت لم يكن يترك للطالب وقتا لمزاولة نشاطه.

وكان مما اقترحه لتفعيل دور الاتحادات (المرجع السابق، ص ٤٧٩):

١- إعداد دراسات وندوات مستمرة للطلاب وذلك عن طريق جهاز من المفكرين والمثقفين، وإطلاق الحرية الكاملة فى المناقشات وتحرير الطالب من الخوف، وبعث الثقة فى نفسه.

٢- عدم تدخل سلطات الجامعة فى حذف الطلاب المتقدمين للانتخابات، على أن تكون فى كل كلية لجنة تشكل من الأساتذة والطلاب لحذف الطلاب ذوى السمعة السيئة.

٣- يتولى الاتحاد العام لطلاب الجمهورية وضع دستور للطلاب، على أن يكون فى كل محافظة مجلس لطلاب المحافظة كفرع للاتحاد العام لربط طلبة الجامعات مع طلبة المعاهد.٠إلخ.

٤- أن تصبح الاتحادات طلابية بحتة من القاعدة إلى القمة، ويتولى قيادتها الطلاب أنفسهم حتى تتكون لديهم القيادة الناضجة، على أن يكون هناك مكتب استشارى من الأساتذة والطلاب المؤمنين بفكرة الاتحادات الطلابية كإعداد وتكوين يتولى هذا المكتب مد الاتحاد بالأفكار الناضجة المتجددة ويدلى بآرائه الفاصلة فيما تشتط فيه هذه الاتحادات من قرارات.

ووفقا للقرار الجمهورى رقم ١٨٤٨ لسنة ١٩٦٣ صدرت لائحة جديدة لاتحادات الطلاب، وتضمنت هذه اللائحة عددا من المبادئ وقواعد العمل المهمة:

- اعتبار الاتحادات الطلابية منظمات جماهيرية يقيمها الطلاب أنفسهم لرعاية مصالحهم ورفع مستواهم والعمل على تنظيم صفوفهم من أجل المساهمة فى بناء المجتمع.
- قيام الاتحادات الطلابية على أساس طلابى فى مستوياتها القيادية المختلفة، بعد أن كان يشرف عليهم فى لجانهم رواد مختارين من هيئة التدريس ويرأس مجالس اتحاداتهم ممثلون معينون من إدارات الكليات والجامعات، ويشغل منصب الوكلاء الأوائل وأمناء الصندوق والرواد من أعضاء هيئة التدريس، بينما أكدت اللائحة الجديدة على أن أعضاء هيئة التدريس والمعيدين ما هم إلا مستشارون فقط ترجع إليهم اللجان فيما تريد من مشورة أو توجيه.

- تقوم إدارات الكليات والجامعات وأجهزة رعاية الشباب بدور إيجابى فى دعم كيان الاتحادات الطلابية ومساعدتها فى تحقيق أهدافها بتقديم المعونات الفنية والمادية اللازمة لذلك (عطية منصور، ص ١٠٦).

وقد استمر العمل بهذه اللائحة حتى صدر القرار الجمهورى رقم ٤٦٥٨ لسنة ١٩٦٦، والذى نص على أن تتعاون الاتحادات مع منظمة الشباب الاشتراكى، وتعمل على تنفيذ السياسة العامة للتنظيم السياسى القائم، كما نص على عودة الريادة للاتحادات الطلابية بأن يكون لكل لجنة رائد من بين أعضاء هيئة التدريس يختاره المكتب التنفيذى للاتحاد الاشتراكى، وتمثل مكاتب رعاية الشباب فى اجتماعات الاتحاد ولجانه، كما يكون رائد الشباب بالكلية مسئولا عن نشاط الاتحاد ولجانه.

وكان هذا معناه أن تعوض الوصاية السياسية والإدارية على الاتحادات الطلابية.

ونتيجة لانتفاضة الطلاب، فبراير ٦٨ تم تشكيل أول اتحاد لطلبة الجمهورية فى أغسطس، وانتخب الدكتور عبد الحميد حسن ممثل جامعة القاهرة رئيسا.

وعقب انتفاضة فبراير ٦٨، تم اجتماع حاشد بقاعة الاحتفالات الكبرى بجامعة القاهرة بين عبد الناصر ووزارته الجديدة التى أصبح كثير من أعضائها من أساتذة الجامعات لأول مرة، وجماهير من المثقفين متمثلين فى أساتذة الجامعات وأعضاء الاتحادات الطلابية، وذلك يوم ٢٠ أبريل عام ١٩٦٨، حيث قام عبد الحميد حسن رئيس الاتحاد بإلقاء كلمة الطلبة، وأكد فى كلمته على ضرورة رفع الوصاية عن الطلاب متمثلة فى الوصاية المفروضة على سير الاتحادات الطلابية، وبضرورة تشكيل اتحاد طلاب الجمهورية، حيث كان نشاط الاتحاد قد جمد منذ عام ١٩٦٦.

ورد عبد الناصر بالموافقة على رفع الوصاية عن اتحادات الطلاب " ولو أنى مش عارف أى نوع من الوصاية يقصدونه "، كما وافق على تشكيل اتحاد طلاب جمهورية لهم (دراسة اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية عن تاريخ الحركة الطلابية، ص ١١).

وكانت معظم تساؤلات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تتعلق بقضايا سياسية متعددة، مثل حرب اليمن، وحرية الصحافة، العلاقات العربية العربية، والمعتقلين، والعلاقات الخارجية، والتنظيم السياسى...وهكذا مما استغرق ما يقرب من ثلاث ساعات، لكن عبد الناصر نبه الطلاب إلى أنهم لم يعرضوا شيئا يخص شئونهم، فذكروا الكثير مما أشرنا إليه فى مواقع عدة (ورقة حلمى محمد نهنوش، ص٦).

ومن الملاحظات التى سجلها نهنوش أنه طلب منهم ألا يذكروا شيئا مما دار حول المسائل غير الطلابية، وألا يصرحوا للصحافة إلا بما يتصل بالأمور الطلابية !

وكان هناك نص على إلغاء رواد الاتحاد من الأساتذة، واعتبر ذلك من أكبر المكاسب التى حصل عليها الطلبة (قصة ثورة...، ج٥، ص ٢٩٧).، لكن هذا المكسب لم يستمر طويلا، حيث صدر تعديل بقرار جمهورى من مادة واحدة فى نوفمبر، بعد انتفاضة نوفمبر ينص على تعيين رواد من هيئة التدريس فى لجان الاتحاد ومجالسه بالنسبة للكليات والمعاهد، وأن يعين رائد للاتحاد العام من أمانة التنظيم، وتم استقطاب رئيس الاتحاد وأصبحت علاقته وثيقة بسامى شرف سكرتير الرئيس للمعلومات، فاضطر الطلاب إلى دفعه للاستقالة من رئاسة الاتحاد، لكنه استطاع الصعود فوصل إلى موقع وزير للشباب بعد ذلك، فى فترة تالية، ومحافظا للجيزة !

وكانت لائحة أخرى قد صدرت ونشرت بالجريدة الرسمية فى ٣١ أكتوبر سنة ١٩٦٨، أى بعد الانتفاضة الطلابية فى فبراير، تضمنت عددا من الأهداف نذكر منها:

- وضع وتنظيم مشروعات الخدمة العامة ومعسكرات العمل الدولية التى يشترك فيها الطلاب من أبناء الجمهورية العربية المتحدة وطلاب العالم لخدمة المجتمع.
- بحث مشاكل الطلاب ودراستها مع المسئولين واقتراح الحلول اللازمة لها.
- بث الروح الجامعية السلمية بيمن الطلاب وتوثيق العلاقة بينهم وبين أساتذتهم.
- تنمية الوعى القومى العربى بين الطلاب وتعميق المفاهيم الاشتراكية فى نفوسهم وتعريفهم بتاريخ كفاح الوطن العربى فى سبيل الحرية والاشتراكية والوحدة.
- رفع مستوى الحياة الرياضية والاجتماعية والفكرية والفنية للطلاب.
- المعاونة على توفير أسباب الراحة ووسائل المعيشة للطلاب داخل الجامعات والمعاهد وخارجها.
- ممارسة الطلاب حرية التعبير عن آرائهم وإثبات ذاتيتهم.
- تنظيم الإفادة من نشاط الطلاب فى وقت فراغهم بما يعود على الوطن وعليهم بالنفع.
- رعاية مصالح الطلاب الأدبية والثقافية والمادية.

- العمل على إبراز رأى الطلاب فى تخطيط وتنظيم ما يتعلق بشئونهم وحياتهم الدراسية.
- العمل على تذليل العقبات وحل المشاكل التى تعترض الحياة الدراسية للطلاب.

وتتوج تشكيلات الاتحادات الطلابية فى الجامعات والمعاهد العليا، بمجلس الاتحاد العام، الذى نصت المادة ١٣ على أن يتكون من واحد وثلاثين عضوا على النحو التالى:

١- خمسة أعضاء عن اتحاد كل جامعة واتحاد المعاهد العالية.
٢- ممثل واحد لطلاب الدراسات العليا بالجامعات والمعاهد العالية، ويتم انتخاب ممثلى اتحادات الجامعات والمعاهد العالية بواسطة مؤتمر الاتحاد العام لطلاب الجمهورية من بين أعضائه، ولا يتم انتخاب ممثلى أى اتحاد يتقدم عنه خمسة مرشحين فقط إلا بعد طرح الثقة بهم فى المؤتمر وفوزهم بالأغلبية المطلقة.

ويتم انتخاب ممثلى طلاب الدراسات العليا بواسطة ممثلى الدراسات العليا فى اتحادات الجامعات واتحاد المعاهد العالية.

وكانت اللجان الرئيسية للاتحاد العام تنتظمها اللجان الآتية:

١- لجنة العمل السياسى ٢- لجنة العلاقات العربية. ٣- لجنة العلاقات الخارجية. ٤- لجنة العلاقات الداخلية. ٥- لجنة الإعلام والنشر.

ومن الملاحظ غلبة الطابع السياسى على اللجان بحيث لا نرى بينها ما يتعلق بالعمل التعليمى نفسه، وذلك لأن التوجه الأساسى هو اتخاذ مثل هذه التشكيلات قناة لمزيد من الحشد والتعبئة والتلقين السياسى الذى يتجه أساسا إلى الالتفاف حول النظام القائم عامة والقيادة السياسية خاصة.

أما بالنسبة لاتحادات الكليات الجامعية والمعاهد العالية، فقد نصت المادة ٢٨ على أن تقوم الوحدات الأساسية لاتحادات الطلاب فى:

ا- كليات الجامعات.
ب- الكليات والمعاهد العالية التابعة لوزارة التعليم العالى.
ت- كل مدينة خارج الوطن لا يقل عدد الدارسين فيها من أبناء الجمهورية العربية المتحدة عن خمسين طالبا، وإذا قل العدد عن ذلك جاز إنشاء وحدة واحدة لأكثر من مدينة.

وكان الجزء الثالث هذا خاصا بالمبعوثين فى الدول الأجنبية، وكان عدد ممن يتم اختيارهم فى مثل هذا التشكيل يقومون بدور "أمنى" لا يستطيع أحد أن ينكره، بدعوى متابعة المبعوثين حتى لا يتم "اصطيادهم" من قبل جهات أجنبية عدوة. وإذا كان هذا أمرا قد يبدو مقبولا لأول وهلة لكن هذه هى وظيفة المخابرات، وليست وظيفة اتحادات الطلاب، لأن هذا قد شجع بدوره أساليب الدس والفرقة والشك بين المبعوثين، كما شجع نهج الممالأة ومهارات "العمالة" والتجسس.

واختلفت لجان اتحادات الكليات والمعاهد هنا إذ كان منها لجان لكل من:

النشاط السياسى والثقافى – النشاط الفنى – اللجنة الرياضية – الجوالة – الرحلات والمعسكرات.

وبالنسبة لاتحاد الجامعات والمعاهد العالية فقد نصت المادة ٣٥ على أن يكون لاتحادات الطلاب المجالس الأساسية الآتية:

أ- مجلس فى كل جامعة.

ب- مجلس للكليات والمعاهد العالية التابعة لوزارة التعليم العالى.

ت- كل دولة لا يقل عدد الدارسين فيها من أبناء الجمهورية عن مائة طالب، وإذا قل العدد عن ذلك جاز تكوين مجلس واحد لأكثر من دولة.

ويشكل مجلس اتحاد الجامعة أو مجلس اتحاد الكليات والمعاهد العالية من:

أ- رؤساء ونواب اتحادات الكلية بالنسبة لمجلس اتحاد الجامعة،ورؤساء اتحادات المعاهد العالية بالنسبة إلى هذه المعاهد.

ب- أمناء لجان النشاط على مستوى الجامعة ويتم انتخابهم بين أمناء اللجان المناظرة فى الكليات الجامعية أو فى المعاهد العالية.

ت- ممثل لطلاب الدراسات العليا ويتم انتخابه من بين ممثلى طلاب الدراسات العليا فى مجالس اتحادات الكليات الجامعية أو المعاهد العالية.

التنظيم السياسى للطلاب:

شكل الطلاب، كما أشرنا، طاقة حركة سياسية فى معاهد التعليم قبل الثورة إلى درجة أنهم كانوا فى بعض الأحيان سببا رئيسيا وراء تغيير بعض الوزارات.

وكان من الطبيعى أن تسعى القيادة الجديدة أن يكون لها صورة من صور التنظيم الخاص للطلاب، فكان تشكيل منظمات الشباب فى الحادى والعشرين من فبراير ١٩٥٣

بقيادة الضابط وحيد رمضان (حمادة حسنى، ص ١٨٣) تابعا لهيئة التحرير أول تنظيم سياسى للثورة.

وقد ضمت المنظمات فى الأساس طلاب المدارس الثانوية، وخصص زى موحد لأعضاء المنظمة روعى أن يكون عسكرى الطابع (المرجع السابق، ص ١٨٤). وحملت الأحداث التى شهدتها مصر فى عامى ٥٣، ٥٤ قيادة التنظيم الشبابى على تكريس نشاط الشباب فى المظاهرات والاجتماعات المؤيدة للثورة.

ويبدو أن الرغبة استبدت بهذا وذاك من الضباط كى يكون لكل منهم تنظيم خاص، فإذا بكمال الدين حسين يعلن عن تنظيم باسم (الحرس الوطنى) فى أكتوبر ١٩٥٣ (المرجع السابق، ص ١٨٧) كان مجال عمله أيضا فى مجال الطلاب سواء فى الجامعات أو المدارس.

ثم إذا بهيئة التحرير نفسها تنشئ تنظيما شبابيا ثالثا، باسم (شباب التحرير) ما لبث أن تحول إلى (إدارة للشباب) فى الهيئة.

بل وظهرت (كتائب التحرير) و (جوالة التحرير).. لكنها جميعا جُمعت فى هيئة واحدة تابعة للمجلس الأعلى للشباب والرياضة فى مايو ١٩٥٦ (المرجع السابق،١٩١).

لكن الملازم محمد توفيق عويضة ظل مستقلا بتشكيل بتنظيم سمى أولا باسم اتحاد شباب مصر عام ١٩٥٥، ثم تغير إلى (اتحاد شباب الجامعات) عام ١٩٥٨كان به طلاب من الكلية الحربية، مما كان دافعا لطلاب الجامعات أن يرفضوه.

وظهر أيضا ما سمى باسم "أسرة الميثاق" التى كان وراءها محمد توفيق عويضة ضابط المخابرات التى ظل مهيمنا على المجلس الأعلى للشئون الإسلامية فترة طويلة، وكذلك مكتب شئون الطلاب بالاتحاد الاشتراكى، وتعلق دراسة غير منشورة لاتحاد طلاب جامعة الإسكندرية (١٩٧٥)على مثل هذين التنظيمين بالقول: "كان وراءهم منشئيهم – هكذا وردت – وهى التطلع إلى كرسى الوزارة على أكتاف الشباب، ثم ليذهب الشباب بآماله بعد ذلك إلى الجحيم".

وأشار محمد هاشم العشيرى، فى مناقشات اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية (ص ٤٤٨) عن تنظيم اتحاد الشباب القومى سنة ١٩٦٠ الذى يتدرج من القاعدة إلى القمة على جميع المستويات، وكان يضم أساسا الطلبة باعتبارهم الطليعة، كما ضم أيضا الشباب من العامل والفلاح والمهنى.٠إلخ، كلهم فى صورة اتحاد كامل وإطار من القومية والوطنية فى صورة جماعات وأسر فى كل قرية وحى.

وكان هذا التشكيل يحمل أهدافا عدة، منها: "تربية الضمير الاجتماعى وروح العدالة الاجتماعية فى نفوس الشباب للمشاركة فى إقامة المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى المتحرر من كل أسباب الضعف والخوف والحاجة، ومن كل ألوان الاستغلال السياسى والاجتماعى والاقتصادى".

ثم راح يشير إلى بعض الأخطاء والثغرات التى لم تمكن القائمين بالاتحاد أن يصلوا به إلى سلطة تنظيمية، من ضمن هذه الثغرات أن التشكيل اعتمد أساسا على اللجان الفرعية، وهى لجان الشباب للاتحاد القومى، واعتمد الأمر على مقرر الجنة، إن كان هاويا ومحبا للعمل ومؤمنا بقضية الشباب قام بتشكيل التنظيم فى قريته، أما إذا لم يكن المقرر كذلك، ذلك التشكيل بدون تنظيم. وأكد على افتقاد " الرائد الصالح لقيادة الشباب إلى الآن فى كل محافظة بل ترك الشباب فى صورة تنظيم دون أى نوع من أنواع المساعدة الفعلية فى التوجيه من ناحية الأخصائيين فى القيادة الشعبية".

وأشار أيضا إلى أنه لم توجد الإمكانيات الخاصة بالشباب من جميع النواحى، بل اعتمد على الإمكانيات الموجودة فعلا، مثل النوادى الريفية، أو إدارات الشباب بالوزارات..

وأيدت السيدة نفيسة الغمراوى مشاركة الطلاب على أساس أن لجان التخطيط للتعليم فى الدول المتحضرة فيها طلاب بجانب وكيل الوزارة ومدير التعليم والمدرس وولى الأمر، فهذه هى الديموقراطية فى التخطيط، بل أشارت إلى تجربتنا فى مصر، فهناك مجالس عليا يجلس فيها معا الوزير والوكيل ومندوب الشركة، أيضا العامل والفلاح، وتابعت " قد يقال إن الطالب غير ناضج، ولكن عدم النضج قد يوجد أيضا فى القطاعات الأخرى، والذى نرجوه أن يعتبر الشباب من القوى الأصلية للشعب.." (المرجع السابق، ص ٤٨١).

لكن الشيخ محمد الغزالى كان له رأى مختلف: "أخشى ما أخشاه أننا لو تركنا للطلاب أن يشتغلوا بشئون الحياة العامة والقضايا السياسية أن يكون ذلك على حساب نهضتنا الحقيقية، ومن الأفضل أن يكو لدينا طلاب يأخذون مراحل طويلة من الاستغراق فى التعليم والاستفادة الكاملة مما لديهم من كتب ومحاضرات ومختبرات ودراسات وما إلى ذلك، حتى إذا ما تخرجوا بعد ذلك استطعنا أن نأتمن هذه الأجيال الصاعدة على أن تملك زمام أمورنا" (المرجع السابق، ص ٤٨٢).

ووقف مصطفى كامل مراد كذلك ضد اعتبار الطلاب من قوى الشعب العاملة: "فاشتغال الطلبة بالسياسة فى هذه الآونة أمر لا أوافق عليه، وإن كنت أرى أن يسهموا فى إقامة بناء الاشتراكية بنشاطهم الاجتماعى والكشفى، ورحلاتهم الثقافية سواء فى داخل الجمهورية أو باتصالاتهم بالأفراد فى سائر أنحاء العالم " (ص ٤٨٣).

ثم كانت النواة الحقيقية بمنظمة الشباب فى مرسى مطروح عام ١٩٦٤ حيث تكون معسكر سرى لإعداد قادة للمنظمة المأمولة. وتوالت بعد ذلك فكرة المعسكرات، وكان أولها معسكر حلوان فى أواخر ١٩٦٥، افتتحه عبد الناصر نفسه، هذا المعسكر الذى سمى بعد ذلك " المعهد الاشتراكى بحلوان، وكان تحت إشراف على صبرى، ومن هنا فقد سعى لأن يختار طبيب أطفاله د. حسين كامل بهاء الدين ليكون مسئولا عن المنظمة التى أنشئت بعد ذلك باسم منظمة الشباب الاشتراكى.

كان الفكر المهيمن بطبيعة الحال هو الفكر الاشتراكى، وكان هدف هذه المعسكرات تثقيف الشباب بالثقافة الاشتراكية، وتبنى وجهة نظر النظام، وإن لم يكن هذا الهدف صريحا علنيا.

كان التثقيف على مراحل ثلاث، ومن يجتاز هذه المراحل، يتخرج من المعهد، ويمكن الاستعانة به فى قيادة مجموعة وإدارة المناقشات فى الحلقات الفكرية التى كانت نهج المعهد فى التربية والتنشئة السياسية.

ومن خلال هذه البوتقة، ولدت منظمة الشباب الاشتراكى.

وعلى الرغم من أن المنظمة كانت خاصة " بالشباب "، وأن الشباب منه الطلاب ومنه العمال، ومنه الفلاحين، لكن الواقع العملى أسفر عن تشكيل الطلاب للأغلبية الساحقة من أعضاء المنظمة.

ومنذ البداية، بذرت بذور أخطاء فى حق الديموقراطية...

فلم يكن للمنظمة لائحة خاصة بها (المرجع الساق، ص ٤)..

ورأس الدكتور حسين كامل بهاء الدين المنظمة بقرار جمهورى، وليس عن طريق الانتخاب، مع أن سنه فى هذه الفترة كانت قد بعد به بعض الشئ عن سن الشباب.

وتم اختيار أعضاء المجلس المركزى لقيادة المنظمة عن طريق رئيس المنظمة، مما جعل معيار الاختيار ينحصر فى المعرفة الشخصية ودرجة الولاء، أيضا بعيدا عن مبدأ الانتخاب.

وكذلك فإن المنظمة شغلت نفسها بالصراع مع الاتحادات الطلابية، سواء بمحاولة الاختراق، أو التجنيد أو السيطرة، أو التوجيه.

وفى كتاب هشام السلامونى فقرات متعددة، فى صفحات عدة (ص ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦) عن الدور " الأمنى " الذى كانت المنظمة تمارسه من خلال أعضائها الشباب، حيث كان بعض الأعضاء يكتب "تقاريرا" عن زملاء أعضاء مثله فى المنظمة، وتم اعتقال عدد غير قليل من أعضاء المنظمة بتهمة تشكيل تنظيم ماركسى داخلها، أو قومى عربى. ويشير جمال سليم إلى ما كان يسمى "بتنظيم الدعاة" الذى رعاه سرا كمال الدين رفعت كتنظيم مواز، فى حركة صراع مع على صبرى (جمال سليم، ص١١٣).

ووصلت الرغبة بالمنظمة فى اختراق الاتحادات الطلابية، أن قررت اقتحام انتخابات هذه الاتحادات. وبسبب ما كانت المنظمة قد اكتسبته من كراهية الطلاب، نتيجة لبعض التصرفات السيئة، كان أن لجأت المنظمة إلى التهديد، مستغلة فى ذلك عمداء الكليات الذين كانوا يعملون لأعضاء المنظمة ألف حسابا اعتقادا بأنهم "كتبة تقارير" و "واصلين"، وكانت التهمة المخيفة التى تصيب قلوب كثيرين بالرعب، الاتهام بالرجعية ومعاداة الثورة، حتى ولو كان هذا غير صحيح، وهو فى الغالب كان كذلك.

حتى أعضاء المنظمة أنفسهم، بالكليات خافوا إن لم تقتحم المنظمة الاتحادات، فإن ذلك قد يصورهم بصورة المقصرين المتهاونين غير المخلصين، واستطاعت المنظمة بالفعل أن تحقق ما تريد فى انتخابات ٦٦/١٩٦٧.

ثم إذا بالمنظمة تبتكر فكرة عجيبة، وهى أن يكون هناك مسئول سياسى بكل جامعة لشئون طلابها، يكون له مكتب بمنى الاتحاد الاشتراكى، وأمر كهذا كان خطيرا للغاية، إذ ترجمته العملية لا السيطرة على الاتحاد الطلابى فقط، بل "ترويع" الإدارة نفسها، وتنبيهها أنها ليست وحدها متخذة القرار، وهذا بدوره يدفع من يكون مسئولا عن الإدارة أن يسعى لاسترضاء هذه الفئة الجديدة من أهل السلطان السياسى واستلهامهم الرأى والتوجيه، فتصغر القيادات الإدارية، مهما علا مركزها الإدارى، فى أعين الطلاب، ويفقدون الكثير من الاحترام والتقدير !!

ونتيجة لهزيمة ٦٧، وما حدث للمنظمة من تفسخ عقبها، برزت انتخابات الطلاب فى العام ٦٧/١٩٦٨ من تخل المنظمة، واستطاعت قوى طلابية جديدة أن تتصدر النتائج وتبرز كقيادات طلابية.

ولما فشلت تجربة منظمة الشباب، ونتيجة لما حدث من انتفاضات طلابية عام ٦٨ كان التفكير فى تشكيل تنظيم طليعى سرى خاص بالطلاب.

وبنفس العقلية والمنهجية، كان القادة الموجهون والمسئولون، هم من مسئولى جهات أمنية، وقيادات تنفيذية، مثل أمين شئون التنظيم بالاتحاد الاشتراكى ووزير الداخلية وسكرتير رئيس الجمهورية بالقاهرة، وشئ مماثل فى المحافظات الأخرى.

الشعبية إذن، والأهلية، كانا أمرين بعيدان عن التفكير، وأن يتم التكوين عن طريق القيادات الإدارية التنفيذية، برزت النفعية والرغبة فى الاستدفاء بدفء السلطة، إبعادا لسياطها، وتقريبا لمغانمها. وأن يتم التجنيد السياسى بإشراف أمنى، تبخرت التربية السياسية، وتحولت العملية إلى صناعة فئة من العملاء الذين قد لا يدركون دورهم الحقيقى لأول وهلة، لكنهم، تدريجيا، يجدون أنفسهم بالفعل وقد تحولوا إلى شكل آخر من "المخبرين" !!

كيف كانت التنشئة السياسية لأعضاء التنظيم تتم فى الكليات والجامعات ؟

هنا نعود إلى الطابع السرى لهذا التنظيم الطليعى، وهو أمر كان عجبا حقا، فمن المشهور أن تكون التنظيمات السرية فى العادة لقوى غير شرعية، لكن أن تلجأ السلطة القائمة بالأمر بالفعل نفسها بتشكيل تنظيم سرى، فهذا كان شيئا ملفتا للنظر، حتى لكأن المقال الذى كتبه إحسان عبد القدوس أثناء أزمة مارس ٥٤ وجر عليه غضبا عاصفا أدخله السجن ثلاثة شهور، وكان عنوانه (الجمعية السرية التى تحكم مصر)، كان مدلوله ما زال سارى المفعول.

كان لا مفر من استخدام نفس أسلوب التنظيمات السرية ألا وهو "المنشورات" حيث يقوم المسئول السياسى عن الجامعة بتسليمها إلى مقررى التنظيم بالكليات، وهؤلاء يقومون بدورهم بتسليمها إلى أعضاء التنظيم، والوحدة الأساسية كانت تتكون من خمس أفراد، والمعرفة تقتصر على الأعضاء الخمسة فقط، لكنهم لا يعرفون "الخمسات" الأخر، وكانت التقارير تصب فى مقر التنظيم الذى كان قائما فى مقر مجلس قيادة الثورة. من كان المسئول المباشر عن التنظيم ؟ إنه وزير الداخلية، شعراوى جمعة، صاحب فكرة "الأمن المركزى" بعد انتفاضة الإسكندرية فى نوفمبر ١٩٦٨ !

وكان هناك حرص واضح على أن يضم كل اتحاد طلابى بعضا من أعضاء التنظيم الطليعى، حيث يكون هؤلاء بمثابة "حصان طروادة" يدلف منه التنظيم ليوجه حركة الاتحاد بطريق غير مباشر، حتى يتلافى الاصطدام، بل وكثيرا ما كان يحدد الأنشطة

المطلوبة أو المسموح بها، وأحيانا أخرى ما كان ينظم مشروعات تربط الطلاب بالقيادة السياسية، وعن طريق مثل هذه المشروعات كان يمكن التعرف على بعض الطلاب الذين كانوا يرون فيهم "خامة جيدة" وفقا لمعايير التنظيم، لضمهم أعضاء فى التنظيم.

ولأن التشكيلات كانت تتبع كل كلية، ثم كل جامعة، وتقوم على السرية، برزت مشكلة "الطائفية" الجامعية، بمعنى أن يسعى مسئول كل جهة إلى إنجاح من ينتمون إلى جامعته أو كليته، ويكون هذا نهج يسلكه كثيرون، فيحدث صراع وتضارب فى المصالح، وهنا تبرز سوأة السرية، ويظهر سلاح التقارير ليدس هذا فى ذاك، حتى لقد استطاع فريق جامعة الإسكندرية، تحت ظلال هذا الصراع عن طريق التحالف مع غير أعضاء التنظيم من الناجحين فى انتخابات ١٩٧٠/٦٩، وبمساعدة بعض قيادات جامعة الإسكندرية أن يسقطوا جميع أعضاء التنظيم فى المكتب التنفيذى لاتحاد طلاب الجامعة، والذين كان عددهم ١٦ عضوا، مع أن قائمة بأسماء ١٦ آخرين كتبت مسبقا وأرسلت إلى عبد الناصر على أساس أنهم هم الذين سيفوزون ويتولون أمر المكتب التنفيذى، مما أدى إلى مزيد من الصراعات الداخلية المؤسفة "والحق يقال أننا حاربنا الغطرسة والغرور والانقسام وأنجحنا لذلك الأعضاء فى المجلس والذين ليسوا أعضاء بالتنظيم الطليعى" (ورقة جامعة الإسكندرية، ص ١٧).

تربية ذوى الاحتياجات الخاصة:

إذا كانت الديموقراطية تسعى إلى أن تطلق العنان للإنسان كى ينمى طاقاته البنائية ويستثمرها فى بناء الجماعة، فإن هناك غالبا فئة من أبناء الجماعة يتعرضون لظروف وراثية أو طارئة تحول بينها وبين حرية الحركة بنفس الدرجة والصورة التى يتحرك بها سائر أبناء الجماعة، نتيجة نقص فى القدرات العقلية أو خلل أصاب عضوا من أعضاء الجسم، أو غير هذا وذاك من صور الإعاقة.

ولقد كانت العادة فى رد فعلنا تجاه هؤلاء المعوقين، فى أحسن الأحوال، الإحسان إليهم بحسن المعاملة والشفقة، لكننا غالبا ما كنا نبعدهم عن المشاركة الحقيقية فى سبل الحياة على أساس أنهم ليسوا مهيئين لذلك.

ثم تبين للجميع أن هؤلاء طاقة لابد من إدخالها فى طاقات العمل الإنتاجى والخدمى والإنسانى، وكل ميسر لما خلق له، وأن أمرا مثل هذا يقتضى تعليمهم وفق ما يكون لديهم من استعدادات عقلية وجسمية، وأن مجرد الإحسان لا يكفى.

والحقيقة المؤسفة أننا فى مصر لم ننتبه بالقدر الكافى إلى أهمية هذه الفئة إلا فى وقت متأخر، ولذا فقد كانت الجهود المبذولة فى تربيتهم وتعليمهم منذ الخمسينيات قليلة، وإن كان من المهم التنبيه إلى أن التعليم الأزهرى كان يقبل دائما الطلاب المكفوفين.

وكانت مدارس تعليم المعوقين تسمى مدارس التربية الخاصة، وتشمل مدارس الصم والبكم والعمى ومدارس ضعاف العقول ممن هم فى سن الإلزام، وكانت تسرى عليهم شروط الإلزام – نظريا – إذا وجدت مدارس خاصة بهم فى مناطقهم.

وسرت على هذه المدارس باقى الشروط والقواعد والأحكام المتبعة فى المدارس الابتدائية العامة، وعرفت هذه المدارس بالأسماء الآتية (المرشد فى نظم التعليم، ص٨):

الأمل (للصم والبكم)، النور (للعميان)، التربية الفكرية (لضعاف العقول) وكانت هذه المدارس موزعة على المناطق التالية:

- معاهد الأمل، وهى: معهد واحد فى كل من المطرية – الزمالك – فصول الأمل للبنين بلوران بالإسكندرية – محرم بك – حلوان – المنيا.
- معاهد النور، وكانت فى كل من: الزيتون – أبى قير – لوران بالإسكندرية – طنطا – المعتمدية بالجيزة – أسيوط – الزقازيق.
- فصول التربية الفكرية والتربية السمعية والمحافظة على البصر، وكانت قائمة فى كل من: مدرسة سنان المشتركة بالزيتون – مدرسة الأمراء المشتركة بالعباسية – السيدة عائشة للبنات بالقاهرة – المنيرة المشتركة بالقاهرة – مدرسة حدائق شبرا المشتركة – مدرسة باحثة البادية للبنات بالقاهرة - – مدرسة القاضى شرف الدين بالقاهرة.

كما كانت هناك معاهد أهلية للتربية الخاصة مثل معهد درة بالإسكندرية للتربية الفكرية، ومعهد النور بالزيتون.

كذلك فلابد من الأخذ بعين الاعتبار فئة أخرى ممن يحتاجون إلى تربية خاصة ألا وهم فئة المنحرفين وفئة ذوى العاهات الجسمية من مقطوعى الأيدى والأرجل.

وقامت جهات حكومية وغير حكومية برعاية هاتين الفئتين فى مؤسسات ودور ملاحظة ودور شباب وغير ذلك مما هو تابع لمصلحة السجون أو لوزارة الشئون الاجتماعية والعمل (كمراكز التأهيل والتدريب المهنى، أو للمؤسسات الأهلية كمؤسسة درة والجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ورابطة الإصلاح الاجتماعى، ومن

الملاحظ أن هذه الجهات كانت تقدم لهؤلاء تعليما فى مستوى التعليم الابتدائى بجانب التعليم المهنى.

أما وزارة التربية فرعت العمى والصم والبكم والمتأخرين عقليا بإنشاء مدارس خاصة بهم، وهى التى ذكرناها، وقسمت فئة العمى إلى قسمين: فاقدى البصر تماما، وضعاف النظر، وهؤلاء يقل بصرهم عن ٦/٢٤ فى أقوى عين، ويزيد على ٦/٦٠، وذلك بعد العلاج أو من كانت بهم بعض العيوب المتزايدة كقصر النظر المتزايد. وكانت لكل فئة من هؤلاء فصول أو مدارس منفصلة عن الأخرى.

كذلك قسم الصم ومتأخرو الذكاء إلى مجموعتين:

مجموعة يرجى منها ومجموعة لا يرجى منها، وهذه الأخيرة مأواها الملاجئ للتعليم المهنى، أما الفئة الأولى فكانت وزارة التربية تنشئ لها مدارس خاصة فى المستوى الابتدائى لمن هم فى سن التعليم الإلزامى، تدرس لهم المناهج بالطرق التربوية الخاصة بكل نوع على حدة على يد مدرسين مؤهلين ومدربين للقيام بهذا النوع من التعليم.

وكان التعليم فى هذه المدارس أيضا بالمجان حتى فى المدارس التى لم تتبع وزارة التربية والتعليم.

وكان العميان يلتحقون بأقسام داخلية ويقدم لهم العلاج اللازم مجانا.

لم تكن هناك إحصاءات لأعداد هذه الفئات فى جملة المجتمع مما يمكننا من تقيم الجهود المبذولة لتعليمهم، على الأقل من الناحية الكمية، ولا يبقى لنا إلا النظر العام فى خلو محافظات ومدن كثيرة من مدارس للتربية الخاصة، ونحن نعايش ونرى ونلمس، كثرة هذه الفئة من حولنا.

هذا على مستوى المرحلة الإولى، أما على مستوى التعليم الإعدادى، فقد وافقت لجنة الوكلاء بوزارة التربية فى فبراير ١٩٥٧ على إنشاء مدارس فى المستوى الإعدادى للتربية الخاصة على نمط معاهد الأمل والنور ومعاهد التربية الفكرية، وذلك ليلتحق بها من يستطيع متابعة الدراسة من المحتاجين إلى التربية الخاصة، على أن يتبع فيها نفس شروط القبول الخاصة بالمرحلة الإعدادية، ما عدا شرط اللياقة الطبية بطبيعة الحال، كما تدرس فيها المناهج المقررة للدراسة بهذه المرحلة، مع مراعاة أن تكون ملائمة ومتمشية مع احتياجات هؤلاء الأطفال (المرجع السابق، ص ٢٣).

كذلك سعت الإدارة العامة للتعليم الابتدائى إلى تحويل بعض المعاهد الخاصة بالإعداد المهنى للعمى والصم والبكم إلى مدارس إعدادية عملية، يلتحق بها من تتوافر فيه شروط الالتحاق بهذه المعاهد.

أما من لم تستطع مواهبه العقلية تهيئته لتلقى هذه الدراسات العملية أو العلمية فكان يستطيع الالتحاق بالمعاهد المهنية الخاصة بتربية الشواذ.

أما المنحرفون من الأبناء الذين فى سن الثانية عشر وما بعدها والمحولون من محاكم الأحداث فكانت لهم مؤسسات ترعاهم تربويا مثل:

١- دور تربية الشباب، وهى داخلية بمثابة مدارس زراعية أو صناعية أو مدارس للتدبير المنزلى للبنات.

٢- مراكز للتأهيل المهنى وهى أيضا داخلية.

٣- مكاتب التأهيل المهنى يترددون عليها لتوزعهم على المؤسسات أو المدارس أو المنشآت الصالحة لتأهيلهم حسب ظروف كل منهم. والفرق بين المركز والمكتب هو أن المركز لديه اكتفاء ذاتى فى جميع نواحيه أما المكتب فلعتمد فى إصلاحاته على المنشآت الخاصة.

وأنشأت الوزارة فى العام ١٩٥٩/٥٨ قسمين لتعليم المكفوفين والمكفوفات بالفعل بالتعليم الإعدادى أولهما لتعليم البنين بمدرسة المركز النموذجى للمكفوفين بالزيتون بمنطقة القاهرة الشمالية، والثانى لتعليم البنات بمعهد النور للبنات بالمعتمدية بمنطقة الجيزة، والتعليم بهذه المدارس كان مجانيا وبالأقسام الداخلية، وكان يتجاوز فيه عن سنتين بالنسبة لشرط السن المقرر فى المدارس الإعدادية العامة (ملحق الوقائع المصرية، العدد ٥٨ فى يوليو سنة ١٩٥٩، والقانون رقم ١٣٥ لسنة ١٩٥٨).

وكانت هناك أيضا فصول التخصص المهنى لخريجى وخريجات معاهد الأمل (ملحق الوقائع المصرية، العدد ٦٣، الصادر فى ١٥أغسطس سنة ١٩٦٠)، وهى خاصة بالصم والبكم ومدة الدراسة بهذه الفصول أربع سنوات، وكان التعليم بها بالمجان، وسارت الدراسة بها على النظام الداخلى، وقامت ملحقة بمعهد الأمل للبنين بحلوان، وبمعهد الأمل للبنات بالمطرية.

وقضت النشرة ١١١ لسنة ١٩٦٩ بضرورة الالتزام بمجموعة من القواعد العامة بالنسبة للقبول بمدارس وفصول التربية الخاصة، أهمها:

١- تجرى الدراسات التشخيصية الكاملة والفحوص التخصصية للتلاميذ من النواحى الطبية والنفسية والاجتماعية والتعليمية بمعرفة الأطباء والأخصائيين وتقدم تقارير وافية بنتائج هذه الفحوص عن كل حالة ويوجه التلاميذ على أساس هذه الدراسات والفحوص إلى مدارس وفصول التربية الخاصة التى تلائم حالاتهم، على أن يتم ذلك قبل بدء الدراسة بوقت كاف.

٢- يكون البت فى قبول التلاميذ بمدارس وفصول التربية الخاصة بمعرفة لجنة فنية تضم ناظر المدرسة والطبيب والأخصائى النفسى والاجتماعى وعضو من هيئة التدريس يختاره ناظر المدرسة وتعتمد قرارات هذه اللجنة من مديرية التربية والتعليم بالمحافظة.

٣- الجهة الرسمية المسئولة عن فحص التلاميذ طبيا ونفسيا واجتماعيا هى الصحة المدرسية والوحدات العلاجية والعيادات النفسية التابعة لها، وأجازت النشرة، فى حالة عدم وجود الأخصائى النفسى المختص أو الطبيب الأخصائى أو الأخصائى الاجتماعى الرجوع إلى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية التابعة لوزارة التربية والتعليم أو العيادات النفسية التابعة للجامعات أو المستشفيات العامة التى يتوافر فيها هؤلاء الأخصائيين لإتمام الفحوص اللازمة للتلاميذ وبحث حالاتهم.

٤- كذلك أجازت النشرة إمكان إعادة النظر فى تشخيص الحالات بمدارس وفصول التربية الخاصة بمعرفة اللجنة الفنية المشار إليها بناء على تقارير هيئة التدريس أو الأخصائيين على ضوء ما يلاحظ على الحالة وما يطرأ عليها من تغيير، وللجنة أن توصى بإعادة التلميذ إلى المدرسة العادية أو تحويله إلى نوع آخر من التربية الخاصة وفقا لما يتبين لها من التشخيص الجديد للحالة.

والجدول التالى يبين جملة مدارس وأقسام وفصول وتلاميذ التربية الخاصة حسب الحالة فى ١٥نوفمبر ١٩٦٧ (المفكرة الإحصائية، ١٩٦٨/٦٧، ص ١٢):

جدول رقم (٤٨)

نوع التعليم	مدارس	أقسام	فصول	بنات	بنين	جملة
ابتدائى رسمى						
معاهد النور	١٠	--	٨٢	٢٩٥	٤٦١	٧٥٦
مهنى بالنور	١	--	٣	--	٤١	٤١
معاهد الأمل	٧	٤	١١١	٣٣٧	٧٦٩	١١٠٦
مهنى بالأمل	١	٢	٢٩	١٥٤	٢٠٤	٣٥٨
تربية فكرية	٩	٣٨	١٥٢	٤٤٨	٨٣٨	١٢٨٦
محافظة على						
البصر	١	٥	٢٢	٧١	٩٨	١٦٩
روماتيزم القلب	١	--	٦	٩٣	٤٩	١٤٢
جملة	٣٠	٤٩	٤٠٥	١٣٩٨	٢٤٦٠	٣٨٥٨
ابتدائى بمصروفات						
أمل	١	--	٧	١٩	٢٩	٤٨
جملة	٣١	٤٩	٤١٢	١٤١٧	٢٤٨٩	٣٩٠٦
إعدادى رسمى						
النور	--	٣	١٥	٩٠	١٣٨	٢٢٨
محافظة على						
البصر	--	١	٣	٢٧	٢١	٤٨
جملة	--	٤	١٨	١١٧	١٥٩	١٥٩
بمصروفات						
(أمل)	--	١	٤	٦	٢٠	٢٦
جملة	--	٥	٢٢	١٢٣	١٧٩	٣٠٢
ثانوى رسمى ؛						
نور وأمل	--	٢	٨	٥٠	٧٣	١٢٣
جملة كلية	٣١	٥٦	٤٤٢	١٥٩٠	٢٧٤١	٤٣٣١
مؤسسات						
اجتماعية	١٩	١	١٠٠	٥٧٠	٢٣٨٧	٢٩٥٧

ولعلنا نلاحظ الفرق بين جملة البنين والبنات، فى الجملة العامة للتربيــة الخاصــة، فبينما وصل عدد البنين إلى ٢٧٤١، نجد البنات ١٥٩٠، بينما ينعكس الحـــال بالنســبة للمؤسسات الاجتماعية، إذ بلغ عدد البنين إلى ٥٧٠، بينما بلـــغ عــدد البنـــات ٢٣٨٧، والفرق هنا شاسع كما نرى.

محو الأمية وتعليم الكبار

الديموقراطية بطبيعة الحال تقوم على توافر القدرة على الاختيار بين أكثر من بديـل، وأمر كهذا يصعب القيام به دون توافر القدر المناسب من المعلومات الخاصة بما سوف نختار بينه. وإذا كان من الممكن، فيما قبل من عصور، أن يعتمد الإنسان فى الحصــول على مثل هذه المعلومات من خلال الخبرة المباشرة، أو الموروثات الشفوية، إلا أن مـــا بلغته الحضارة من خطوة مذهلة فى التقدم فى العصر الحديث، والكـــم الرهيـــب فـــى المعلومات المتدفقة المتزايدة دوما، فضلا عن تنوعها، وتطورها النوعى، تفرض فرضا أن يكون السبيل إلى الحصول على المعلومات عن طريق التعلم.

ولا تتوقف المسألة على ذلك، فقد أصبح من المسلم به أيضـــا أن هنـــاك مـــهارات متعددة ليس هنا مجال الإشارة إليها لابد أيضا من توافرها حتـــى يمكـــن للمواطـــن أن يحسن الاختيار، وكذلك أن يحسن التقدير ويمتلك ما لابد من امتلاكـــه مـــن مـــهارات التعامل مع الآخرين، ومع عناصر البيئة المختلفة.

من هنا أصبح من حتميات الممارسة الديموقراطية أن تظلل مظلة التعليم المواطنيـــن كافة. ومع الأسف الشديد، فعلى الرغم من البدايات المبكرة للوعى بضـــــرورة التعليـــم لإحسان ممارسة الديموقراطية، مما يمكن إرجاعه إلى مجلس شـــورى القوانيـــن عـــام ١٨٦٦، إلا أن نسبة الأمية ظلت لا تقل عن ٧٠% فى بدايات الثـــورة، وراثـــة عـــن سنوات سابقة.

وكان المفروض أن يؤدى النص على إلزامية التعليم إلى المساهمة فى خفض نســـبة الأمية، لكن قصور طاقة استيعاب الأطفال الذين فى سن الإلزام عمل على العكـس، أى الإضافة المستمرة إلى أعداد الأميين، وكان السبيل إلى خفض الأعداد هو تلك الجـــهود التى كانت تبذل لمحو أمية الكبار.

وكان أول تشريع يصدر خاصا بشأن محو الأمية فى مصر هو القانون رقـــم ١١٠ لسنة١٩٤٤، فى عهد حكومة الوفد.

وقد واتت مصر فرصة ذهبية، عندما أنشأت اليونسكو مركزا عالميا فى المكسيك للتربية الأساسية سنة ١٩٥١، فتقدمت مصر مقترحة إنشاء مركز مماثل على أراضيها يخدم مصر والدول العربية، وتمت الموافقة على هذا الاقتراح بالفعل، وأنشئ المركز فى قرية سرس الليان بمحافظة المنوفية فى يناير ١٩٥٣، ليتولى تدريب المبعوثين من الدول العربية تدريبا يمكنهم من فهم مشكلة الأمية وإجراء البحوث والدراسات فى هذا المجال وإنتاج المواد التعليمية للأميين الكبار (صبحى عطاالله وزميله، ص ٣٧).

كان المصطلح الذى قام على أساسه المركز هو "التربية الأساسية" حيث قصد بها الحد الأدنى أو المقدار الذى لا يمكن الاكتفاء من التربية بأقل منه، وغنى عن البيان أن "الحد الأدنى" مسألة نسبية تتفاوت بتفاوت المجتمعات، لكن تظل القراءة والكتابة هى العنصر الذى يستحيل أن يخلو منه هذا الحد الأدنى.

ولم يكن نشاط المركز خاصا بمحو الأمية فقط، وإن كان هذا قد استحوذ على جهد كبير، وإنما امتد ليشمل ما يمكن أن يندرج تحت مسمى "تعليم الكبار"، والتنمية الريفية.

وكانت مهمة الوحدة الخاصة بمحو الأمية إعداد وتجريب الكتب الأساسية لمحو الأمية وطرق التقويم والاختبارات وطرق التدريس، وقام المبعوثون بتطبيقها فى الفصول التى فتحوها فى قرى محافظة المنوفية، واعتبر هذا العمل بحق أهم ركائز العمل فى محو الأمية على أسس كانت لها آثارها الإيجابية، كما أنها أفادت من تجارب الأمم الأخرى وقامت على أساس التجريب المتقن الواعى بأحوال البيئة والمجتمع (المرجع السابق، ص ٤٣).

لكن الغريب حقا هو الذى يتبين لنا من مقارنة الميزانية الخاصة بمحو الأمية فى وزارة التربية فى عدد من السنوات السابقة على الثورة، وسنوات بعد الثورة، حيث يتوقع القارئ من غير شك أن تجئ المقارنة لصالح الفترة الثانية، لكن الواقع يقول بغير هذا، وفيما يلى ميزانية ما قبل الثورة (سعيد سليمان، ص ٤١):

جدول رقم (٤٩)

السنة الدراسية	المبلغ بالجنيه
١٩٤٦/٤٥	٢٠٠,٠٠٠
١٩٤٧/٤٦	٣٣٨,٠٠٠
١٩٤٨/٤٧	٣٤٨,٠٠٠
١٩٤٩/٤٨	٥٠٠,٠٠٠
١٩٥٠/٤٩	٥١٢,٠٠٠
١٩٥١/٥٠	٥٦٤,٠٠٠
١٩٥٢/٥١	٤٢٢,٠٠٠
الجملة	٢,٨٨٤,٠٠٠

فالتزايد واضح من عام لآخر، لكنه يتوقف، ثم نرى انخفاضا عام ١٩٥٢/٥١، وهو عام اضطراب سياسى كبير كما هو معروف.

أما سنوات ما بعد الثورة فتسير وفقا للصورة التالية (المرجع السابق، ص ٥٥):

جدول رقم (٥٠)

السنة	الميزانية بالجنيه
١٩٥٣/٥٢	٢٠٠,٠٠٠
١٩٥٤/٥٣	٩٤,٠٠٠
١٩٥٥/٥٤	٧٤,٠٠٠
١٩٥٦/٥٥	٦٥,٠٠٠
١٩٥٧/٥٦	٦٥,٠٠٠
١٩٥٨/٥٧	٥٠,٠٠٠
الجملة	٥٤٨,٠٠٠

المقارنة إذن صارخة، لكن لابد ألا يغرب عن أذهاننا أن مثل هذه الميزانيات لا تصور حجم الجهد المبذول الحقيقى فى مجال محو الأمية، إذ لا ننسى الجهد الذى كان يقوم به مركز سرس الليان، وهو غير محسوب هنا، كذلك فإن التزايد فى قبول التلاميذ بالتعليم الابتدائى هو سبيل آخر، كان من شأنه أن يضيف لبنات إلى صرح الجهود

المبذولة، فضلا عن تفتح الوعى العام الذى لا شك فيه، مما كان يدفع مواطنين كثيرين إلى محو أميتهم بجهودهم الخاصة. وما لا يقل عن ذلك أهمية، جهود هيئات ومؤسسات أخرى رسمية وأهلية، يأتى فى مقدمتها الجيش الذى كان قد بدأ يدلى بدلوه فى هذا المجال الهام.

ولما أجرى أول تعداد للسكان فى عهد الثورة عام ١٩٦٠، كان وضع الأمية كما يلى:

جدول رقم (٥١)

	الذكور	الإناث	المجموع
السكان (١٠ سنوات فأكثر)	٨٠١٢٠٠٠	٨٦٩٤٠٠٠	١٦٧٠٦٠٠٠
عدد الأميين (١٠ فأكثر)	٥١٢٨٠٠٠	٧٥٦٤٠٠٠	١٢٦٩٢٠٠٠
نسبة الأمية	٦٤%	٨٧%	٧٦%
أما فى عام ١٩٦٦، فقد تطورت الأرقام لتتخذ الصورة التالية:			
السكان (١٠سنوات فأكثر)	١٠٥٩١٠٠٠	١٠٦٣٩٠٠٠	٢١٢٣٠٠٠
عدد الأميين (١٠ سنوات فأكثر)	٥٢٩١٠٠٠	٨٠٧٢٠٠٠	١٣٣٦٣٠٠٠
نسبة الأمية	٥٠%	٧٦%	٦٣%

(الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء: إحصاءات عامة ودراسات تحليلية، القاهرة، ١٩٧٠).

فإذا قارنا بين نسبة انخفاض الأمية كما تشير إليه هذه الأرقام فسوف نجد أنه بينما تمثل النسبة هنا ٢,٢%، نجد أن معدل الزيادة السكانية السنوى كان ٢,٦%، مما كان يعنى عمليا أن أعداد الأميين فى تزايد، على الرغم من انخفاض النسبة.

ونظرا لقيام نظام الحكم المحلى، فقد شهدنا تنفيذ مشرعين، يسجلان اتجاها هاما فى مكافحة الأمية وهو التجريب فى مكان محدد وعلى عدد معين من الأميين بغية تقويم عناصر العمل من حيث: حصر الأميين، ووضع الخطة العلمية، وأسلوب العمل، وتكوين الجهاز الإدارى، والإشراف الفنى، وإعداد المواد التعليمية، وحساب العائد الاقتصادى، وهذان المشروعان هما:

- مشروع مدارس الشعب بمحافظة القاهرة، وبدئ فى تنفيذه فى فبراير ١٩٦١، واستمر حتى عام ١٩٦٤، حيث محا أمية ٤١٢٣٢ مواطنا.

- المشروع التجريبى بالإسكندرية، والذى تشابه فى تكوينه وعمله مع مشروع القاهرة.

واستجابت الدول العربية لدعوة مصر إلى المؤتمر الإقليمى الأول لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية فى أكتوبر سنة ١٩٦٤ بالإسكندرية، وقد ساهمت مصر فى إعداده وإدارته، وعبأت له طاقات فنية وإدارية من جميع الوزارات (صبحى عطالله وزميله، ص ٥٦).

وكان من أهم ما أسفر عنه المؤتمر التوصية (٢) الخاصة بإنشاء جهاز خاص بمحو الأمية وتعليم الكبار، ضمن أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وخرجت الفكرة بالفعل إلى حيز التنفيذ، وقام هذا الجهاز طوال فترة وجوده بمصر قبل أن ينتقل إلى بغداد يقوم على أكتاف مجموعة من الخبراء والباحثين من مصر، بالإضافة إلى غيرهم من أبناء البلدان العربية، ويضيف الكثير إلى الفكر والتطبيق التربوى، خاصة وأنه كان يصدر مجلة متخصصة فى محو الأمية وتعليم الكبار كان اسمها (تعليم الجماهير)، حيث صدرت فى سنواتها الأولى من مصر.

وقد ترتب على هذا إصدار " ميثاق الإسكندرية " فى أكتوبر ١٩٦٤، يتضمن المبادئ الآتية:

- أن المعرفة والتعليم حق لكل مواطن يعادل حقه فى الحياة والحرية.
- أن العالم العربى حين يسعى إلى جعل مهارات القراءة والكتابة فى متناول العرب جميعا، فإنه يستعيد طبيعته الأصلية.
- أن القضاء على الأمية يعنى حدا أدنى من الثقافة يمكن المواطن العربى من أن يتفاعل بفطنة مع وطنه المحلى ويساير إنجازات العصر.
- أن معرفة القراءة والكتابة تسد ما بين الأفراد من فجوات.
- أنه يجب أن ترتبط برامج محو الأمية ارتباطا مباشرا بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- أنه يجب أن تتمتع المرأة بحقها الواضح الصريح فى التعليم.
- ينبغى ألا يكون تعليم القراءة والكتابة غاية فى ذاته، بل يجب أن يعتبر بداية مرحلة أخرى يتمكن المتعلمون الجدد خلالها من أن يتابعوا ما يدول حولهم من أحداث.

ولما كان نهج التخطيط قد بدأ يذيع وينتشر فى مصر مع دخول حقبة الستينيات، وعرفنا خطة قومية عامة، وضعت وزارة التربية والتعليم اتساقا مع هذا النهج خطة بهدف القضاء على الأمية خلال ثلاثة عشر عاما (١٩٦٢-١٩٧٥)، دون أن نعرف لماذا ثلاثة عشر عاما بالذات ؟ وكيف تبدأ خطة قومية خمسية عامة للدولة، وتتأخر خطة مثل هذه عنها وتكون لها مدة زمنية مختلفة، خاصة وأنه كانت هناك خطة أخرى خمسية ثانية ؟ ألا يغير محو الأمية على مجمل القوى البشرية التى هى العماد الأساسى للخطة القومية ؟

وفقا لهذه الخطة، كان من المفترض محو أمية مليون أمى سنويا (مسار جديد لتجربة محو الأمية فى مصر، ص ٨).

فلما ظهرت توصيات المؤتمر الإقليمى بالإسكندرية عام ١٩٦٤، أصبحت المدة المحددة ١٥عاما اتساقا مع باقى الدول العربية (خطة محو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٦٥)، وبطبيعة الحال، فإن شيئا من هذا أو ذاك لم يتحقق.

وقبل أن تطوى صفحات عام ١٩٧٠ صدر القانون رقم ٦٧ فى ٨/٢٥ /١٩٧٠ فى شأن تعليم الكبار ومحو الأمية، والمفروض أن هناك خطة قائمة، فهل يصدر مثل هذا القانون المنظم للعمل وإجراءاته أثناء الخطة، وبعد تنفيذها بعدة سنوات ؟ !

وقد نص القانون فى سطوره الأولى على الاعتبار الذى يقوم عليه تعليم الكبار ومحو الأمية: تعليم الكبار ومحو الأمية مسئولية قومية سياسية.

ومن هنا فقد نصت المادة الأولى منه على أن الهدف من تعليم المواطنين الأميين هو رفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا ومهنيا،

وأن الجهات الملزمة بتنفيذ القانون هى: وزارة التربية والتعليم – الوزارات (القطاع الحكومى)– وحدات الإدارة المحلية – الهيئات والمؤسسات العامة (القطاع العام) – الاتحاد العام لنقابات العمال – النقابات المهنية – الجمعيات – أصحاب الأعمال – المثقفون من الأفراد.

وقد حدد القانون أبعادا بعينها يتسم بها المواطنون الأميون، وهى:

- البعد العمرى، فهم الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والأربعين.
- الوضع التعليمى، فهم غير المقيدين فى مدرسة.
- البعد التحصيلى، فهم الذين لم يصلوا فى تعليمهم عند العمل بهذا القانون إلى مستوى الصف الرابع.

وقسم الأميون إلى فئتين:

١- الأميون من بين العاملين فى مؤسسات القطاع الحكومى، والقطاع العام، وجعلت مهمة تعليمهم تقع على عاتق قطاعاتهم.

٢- ما دونهم من المواطنين غير العاملين فى هذه المؤسسات، حيث جعلت مهمة تعليمهم تقع على عاتق وزارة التربية والتعليم والجمعيات الأهلية والتنظيمات السياسية والشعبية.

وقد تمثل الهيكل التخطيطى على المستوى القومى فى مجلس أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية يصدر بتشكيله وبنظام العمل فيه قرار من رئيس الجمهورية بناء على اقتراح وزير التربية والتعليم، بالاتفاق مع اللجنة المختصة باللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى العربى.

والحق أن المشكلة الأساسية كانت تكمن فى عجز المدارس الابتدائية عن استيعاب كافة الأطفال الذين فى سن الإلزام، مما كان من نتيجته إضافة مستمرة إلى رصيد الأميين، على الرغم من الجهود المبذولة، فمن عام ٦١ ٦الى ٦٤ كانت نسبة الاستيعاب للأطفال فى سن الإلزام ٧٨%، أى أن ٢٢% منهم يضافون إلى جيش الأميين، وفى عام ٧١/٧٠ أصبحت هذه النسبة ٨٠%.

ونضيف إلى ذلك ما ابتلى به نظام التعليم الابتدائى معظم الفترة بمثالية تربوية، أضرت أكثر مما نفعت، ألا وهى ما عرف باسم النقل الآلى الذى قضى بعدم نقل التلاميذ من صف إلى آخر بناء على امتحان، وإنما يكفى حضوره نسبة معينة من شهور السنة الدراسية، مما جعل عددا غير قليل من كلا المعلمين، والتلاميذ، لا يبذلون جهدا حقيقيا للتعلم، وبالتالى يتخرج التلميذ من المدرسة ويعود مرة أخرى إلى الأمية بسرعة، خاصة إذا لم يواصل تعليمه، وهذا ما كان يحدث لأعداد غير قليلة، وبالذات من أبناء الفقراء الذين كانوا يضطرون لترك المدرسة، حتى يلتحقوا بعمل يدر بعض الدخل، مهما قل، للأسرة.

وعلى الرغم من أن نسبة أمية الإناث كانت أكثر ارتفاعا من مثلها عند الذكور لأسباب ثقافية تاريخية معروفة، فإن عدد المقيدات منهن فى فصول محو الأمية كانت تسجل انخفاضا ملحوظا عن مثيلتها للذكور، فبينما كان عدد المقيدين عام ٦٤/٦٣، ٩٠٩٢٧ من الذكور، كان عددهن بين الإناث ٢٥٧٦٨، وفى عام ٧٠/٦٩ بلغ عدد

الذكور ٦٦٥٧٠، وعدد الإناث ٩١١٤. وهذه الأرقام تظهر لنا كذلك تناقصا فى الإقبال على هذه الفصول (صبحى عطاالله وزميله، ص ٧٠).

وكانت هناك هناك فى عام ١٩٥٤ تجربة تشرف عليها وزارة التربية مع الهيئة الأمريكية المشتركة، وكانت التجربة تتعلق بتنفيذ مشروع للتربية الأساسية فى قريتين بمحافظة الجيزة (تعليم الكبار عبر العصور، ١٣٩). وإن دل هذا على شئ فإنما يدل على أن التفكير بدأ يمتد بالخدمة التربوية التى تقدم للكبار إلى ما هو أبعد من القضاء على أميتهم بقصد رفع المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى لهم.لكن هذا المشروع تم دمجه مع ميزانيته فى الإدارة العامة لمكافحة الأمية التى صار اسمها بعد ذلك الإدارة العامة للتربية الأساسية ومحو الأمية. ومع الأسف فإن الإدارة لم تستثمر تجربة القريتين لتنفيذ مثلها فى قرى أخرى، ويبدو أن قصور ذات اليد كان له أثره فى هذا، فميزانية هذه الإدارة لم تتعد مبلغ خمسين ألف جنيه مصرى فى العام ٥٨/٥٧ (المرجع السابق، ص ١٤٠).

وقد ورثت الثورة تجربة فى تعليم الكبار كانت على درجة عالية من التفكير التربوى الثقافى القومى، ألا وهى فكرة الجامعة الشعبية، فإذا كانت الجامعة بصورتها المعروفة جامعة للصفوة، مهما قلنا عن وجوب الانفتاح على المجتمع، من حيث الشروط التى توجبها فيمن يلتحق بها، فقد شعر القوم بالحاجة إلى جامعة حرة شعبية، لا تمنح درجات علمية، ولا تشترط للالتحاق بها سنا معينة ودرجات علمية خاصة، وهى المعانى الحقيقية لما عرف بتعليم الكبار، وكان أول قرار خاص بها صادرا فى وزارة د. عبد الرزاق السنهورى بمقتضى القرار ٦٥٤٥ بتاريخ ١٩٤٥/١/١٠، وكذلك القرار ٦٦٥٩ فى مارس ١٩٤٦ فى وزارة محمد حسن العشماوى، والذى على أساسه أصبحت الجامعة مستقلة ولها مجلس إدارة خاص بها.

وعند قيام الثورة كانت هذه الجامعة تسمى (مؤسسة الثقافة الشعبية)، وكان الغرض منها نشر الثقافة بين أفراد الشعب على أساس من الرغبة الشخصية دون اشتراط مؤهلات معينة للمساهمة فى إيقاظ الوعى القومى عن طريق العمل على رفع المستوى العام الفكرى والاجتماعى، وهى فى هذا هدفت إلى تعليم وتثقيف الكبار من الرجال والنساء الذين رغبوا فى توسيع مداركهم، كانت الدراسة بالمؤسسة مسائية.

فكأن حق الانتساب إلى المؤسسة كان مباحا للجنسين، لكنه اشترط ألا يقل سن المنتسب عن ١٦ عاما، وأن يكون ملما بالقراءة والكتابة.

وكانت المؤسسة تضم الشعب الآتية:

الدراسات السياسية - الدراسات التاريخية - الدراسات الأدبية - الثقافة العلمية - الدراسات المهنية (الصحفية والصناعية والتجارية والزراعية..إلخ) - الدراسات الاجتماعية - الثقافة الصحية - الثقافة النسوية - الفنون الجميلة (الرسم والتصوير والزخرفة والنحت والموسيقى والتمثيل) - اللغات الحية (الإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية) - فن المكتبات (المرشد فى نظم التعليم، ص ٢٠٢).

وكانت لها فروع متعددة فى أنحاء البلاد.

والدراسة الخاصة بالشعبة النسائية كانت تعطى فى مدارس البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم والشعب الدراسية الأخرى التى يزيد عدد الطالبات فى كل منها على عشرين طالبة يمكن أن ترتب لهن دراسات فيها منفصلة عن الطلبة.

فلما أنشئت وزارة الثقافة عام ١٩٥٨، انتقلت تبعية المؤسسة إليها وأصبح اسمها جامعة الثقافة الحرة، وأصبحت أهدافها تتلخص فيما يلى (وزارة الثقافة والإرشاد القومى، ١٩٦٠):

١- العمل على نشر الثقافة بين المواطنين على أساس من الرغبة الشخصية دون اشتراط مؤهلات معينة.

٢- المساهمة فى إيقاظ الوعى القومى والشعور بالمسئولية وتوضيح واجبات المواطنين الاجتماعية والقومية.

٣- نقل أنواع النشاط الثقافى والفنى الذى تمارسه إدارات وزارة الثقافة والإرشاد إلى المدن والقرى لينتفع به أكبر عدد من أبناء الشعب.

٤- تنظيم دراسات تعليمية بقصد تعليم الكبار من الجنسين الذين يرغبون فى توسيع مداركهم ورفع مستوياتهم ومعاونتهم على الاستمرار فى تثقيف أنفسهم والاتصال بما يستجد فى شتى ميادين المعرفة.

٥- تدريب الراغبين فى زيادة حصيلتهم من المرانة العملية فى مختلف العلوم والفنون تدريبا يرفع مستوى أعمالهم ويجعلهم يقبلون على عملهم اليومى أوفر حيوية وأكثر كفاية.

٦- معاونة المواطنين فى مختلف المدن والقرى على تذوق الفنون والآداب وحثهم على المطالعة والرياضة وشغل أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير.

وكانت مدة الدراسة سبعة أشهر، ما لم يتقرر زيادتها في بعض الشعب طبقا لمناهجها، وهي تختلف في شعبة عن الأخرى وفقا لما يعطى بها من دراسات.

واستمرت الشعب كما هي في ما تقدمه من دراسات.

لم تأخذ قضية الأمية وتعليم الكبار حقها من الاهتمام الذى يتكافأ مع خطورتها وجوهريتها فى مجتمع مفروض أنه اختط منهجا ثوريا للنهوض الاجتماعى، لكن يبدو أن تزايد الطموحات الاجتماعية والطلب الاجتماعى على التعليم النظامى، وفى الوقت نفسه قصور الإمكانيات عن تلبية كل هذه الطموحات والتطلعات، قد خفض ممن مستوى الاهتمام بهذا القطاع المهم، وإن كنا لا نستطيع أن ننسى جهودا لا بأس بها كانت تبذل داخل القوات المسلحة، لكن المعلومات الخاصة بها لم تتح لنا مع الأسف الشديد.

مؤشرات أخرى ديموقراطية:

ولم تكن هذه الجوانب والمجالات التى تناولناها هى وحدها التى يمكن أن تعبر عن مدى الممارسة الديموقراطية فى عالم التعليم، فهناك كذلك مؤشرات أخرى، لعل أبرزها ما يتصل بمجانية التعليم، ولم نفرد لها جزءا خاصا على أهميتها على أساس أن القطاع الأكبر من التعليم فى مصر وهو التعليم العام والتعليم الفنى كانا قد تقررت مجانية التعليم فيهما قبل قيام الثورة، ويبقى أن الفضل للثورة فى تقرير مجانية التعليم العالى، كما مر بنا، حيث أن مثل هذه المجانية أنهت عصرا طال انحصرت فيه الجامعات على وجه التقريب فى نطاق صفوة كانت أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية تمكنها من تعليم أبنائها فى الجامعة.

ولابد من تسجيل فضل الخطوة الأولى لأحمد نجيب الهلالى وزير المعارف فى وزارة الوفد التى تشكلت فى فبراير عام ١٩٤٢، مع ضرورة التنبه إلى أن نزعة طه حسين كانت كامنة خلف ما كتبه الهلالى عام ١٩٤٣، من أنه لا يليق بمصر أن تتخلف عن غيرها من الدول التى بدأت تسعى نحو تحقيق مبدأ تكافوء الفرص، عن طريق مجانية التعليم (محمد أبو الإسعاد: مجانية التعليم، ص ١١).

وعلى الرغم من تقرير مجانية التعليم فى المرحلة الابتدائية منذ عام ١٩٤٤، إلا أننا نلاحظ أن القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣، الذى سبق أن فصلنا القول فيه قد أجاز إنشاء مدارس ابتدائية تجريبية أو نموذجية بمصروفات، وحدد القرار الوزارى رقم ٥٨٥

بتاريخ ١٩٥٥/٩/١٧ نظام العمل بها (عوض توفيق، مجانية التعليم، ص ٤٧)، وأمر مثل هذا يمكن أن يعتبر قدوة مبكرة لما شهدناه بعد ذلك منذ عام ١٩٧٩ مما يسمى بالمدارس التجريبية الحكومية للغات، وبالتالى استمرار حظوة البعض بخدمة تعليمية متميزة، بناء على قدرة على تحمل مصروفات هذه المدارس.

ولم تحصل الدولة من التلاميذ فى المدارس على اختلاف أنواعها إلا رسوما بسيطة، نرى مثالا لها فى عدد الوقائع المصرية الصادر فى ١٩٦٦/١٠/٢٠ حيث نجد القرار الوزارى ينص على ألا تحصل أية رسوم فى التعليم الابتدائى، أما فى الإعدادى، فلم تتجاوز الرسوم جنيها للتأمين ضد الحوادث، ومائة وخمسين قرشا للمعامل.

وفى التعليم الثانوى، ودور المعلمين والمعلمات، كانت هذه الرسوم (بالقروش): ١٥٠، تأمين ضد الحوادث، ٣٠٠ للمعامل، ١٥٠ لاتحاد الطلاب.

وفى الجامعات، نجد أن القرار الجمهورى رقم ٢١٦ لعام ١٩٥٦ قد حدد الرسوم الجامعية، بحيث يدفع طلاب كليات الآداب، والحقوق، والتجارة، والعلوم، ودار العلوم، وكلية البنات ١٥ جنيها، وفى كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والهندسة، والزراعة، والطب البيطرى، كانت الرسوم ٢٠ جنيها، على أن تدفع الرسوم على قسطين، كل منهما فى بداية الفصل الدراسى. هذا فضلا عن مبلغ ٣٥٠ قرشا سميت بالرسوم الإضافية عن بعض الخدمات المطلوبة للطلاب (مكتبة، علاج.٠إلخ، وترتفع هذه الرسوم فى الكليات العملية نتيجة للمعامل.

ومع ذلك فقد أباح النظام تمتع الطلاب الذين يحصلون على ٦٠% على الأقل فى مجموع درجات التوجيهية (الثانوية العامة)، وعلى تقدير جيد على الأقل، بالمجانية، مما كان يعنى إتاحة الفرصة لعديد من أبناء الفقراء أن يتمتعوا بالتعليم الجامعى مجانا، إذا هم اجتهدوا فى تحصيلهم العلمى، وهذا الأمر لابد من ربطه بأن التعليم فى ذلك الوقت لم يكن قد غرق فى مستنقع الدروس الخصوصية.

وكان هناك حرص واضح لتشجيع المتفوقين والمتميزين، وعلى سبيل المثال، نص القرار الوزارى رقم ١١٦٠ بتاريخ ١٩٥٨/١٠/٩ على منح ١٢٠ جنيها لمدة سنة على أقساط شهرية، للطلاب:

- الثلاثون الأوائل فى امتحان الشهادة الثانوية العامة (قسم علمى).
- العشرة الأوائل فى امتحان الشهادة الثانوية العامة (قسم أدبى).
- الخمسة الأوائل فى امتحان شهادة المعلمين والمعلمات العامة والريفية.

- الخمسة الأوائل فى امتحان الشهادة الثانوية التجارية.
- الخمسة الأوائل فى امتحان الشهادة الثانوية الزراعية.
- الخمسة الأوائل فى امتحان الشهادة الثانوية الصناعية

وتقررت منح كذلك للطلاب الناجحين فى امتحانات النقل بالكليات والمعاهد العالية التابعة للوزارة إذا كانوا حاصلين فى هذه الامتحانات على تقدير ممتاز، أو ٨٥% على الأقل، وكذلك الطلاب الطلاب المستجدين فى هذه الكليات والمعاهد المستجدين إذا كانوا حاصلين على ٨٠% فأكثر فى أى شهادة تؤهلهم للالتحاق بها.

....إلى غير هذا من منح ومكافآت متعددة لمختلف فئات المتفوقين.

وطلبت وزارة التربية من جميع مديرياتها بالمحافظات إنشاء فصول خاصة للمتفوقين من الطلاب والطالبات فى التعليم الإعدادى والثانوى العام، يلحق بها الحاصلون على ٨٥% فأكثر من مجموع الدرجات بالنسبة للناجحين فى امتحان إتمام الشهادة الابتدائية، وعلى ٨٠% فأكثر للناجحين فى امتحان الشهادة الإعدادية، كما أجاز القرار أن يلحق بهذه الفصول الحاصلون على ٨٥% فأكثر من المجموع للناجحين فى امتحانات النقل وبشرط النجاح فى جميع المواد (رياض منقريوس، ج٣، ص ٢٩٧).

كما طلبت الوزارة أن تشكل كل مديرية لجنة خاصة لرعاية المتفوقين بها علميا وصحيا واجتماعيا بجميع المراحل، على أن يخصص لهذه الفصول مدرسون ومدرسات من ذوى الكفاءة الممتازة، وإحاطة هؤلاء الموهوبين بالرعاية الواجبة.

وربما يكون من المؤشرات على مدى الممارسة الديموقراطية فى التعليم النظر المقارن للخدمة التعليمية فى كل من الريف والحضر (دراسات وبحوث إحصائية، ج٣، ص ٢٠٣):

فالإحصاءات الخاصة بالأعوام من ٦٠/٦١ إلى ٦٢/١٩٦٣ تشير إلى أن نسبة سكان الريف بلغت ٦٣% من جملة السكان فى مصر، بينما بلغت نسبة سكان الحضر ٣٧%

وبمقارنة نسبة عدد المدارس الإبتدائية الرسمية والخاصة المجانية نجد أن نحو ٦٨% من هذه المدارس وجدت فى الريف، بينما وجد نحو ٣٢% منها فى الحضر، ويرجع ذلك إلى كثرة القرى والكفور والعزب وتباعدها عن بعضها، والاهتمام بإنشاء المدارس فى كل قرية أو كفر أو عزبة حتى تتاح فرصة التعليم لأبناء الناس جميعا فى هذه المناطق.

وبمقارنة نسبة عدد الفصول نلاحظ أن نسبة الفصول فى الريف بلغت نحو ٥٨% من جملة الفصول بالابتدائى الرسمى والخاص المجانى، بينما نسبة عدد الفصول فى الحضر بلغت نحو ٤٢%، وانخفاض نسبة الفصول فى الريف عن نسبة المدارس وارتفاع هذه النسبة فى الحضر عن نسبة المدارس يرجع إلى أن معظم مدارس الريف من المدارس التى تضم ستة فصول فأقل بينما معظم مدارس الحضر من المدارس التى ضمت ١٢ فصل فأكثر.

وبمقارنة نسبة التلاميذ نلاحظ أن نسبة تلاميذ الريف بلغت نحو ٥٤% من جملة التلاميذ، بينما بلغت نسبة تلاميذ الحضر نحو ٤٦%، وهذه النسب نجدها فى الريف منخفضة عن نسبة المدارس والفصول بينما هى فى الحضر ترتفع عن نسبة المدارس والفصل، وهذا يرجع إلى انخفاض متوسط كثافة الفصل فى الريف عنها فى الحضر، حيث أن كثافة الفصل فى الريف فى هذه السنوات الثلاث بلغت نحو ٤٠ تلميذا، بينما بلغ متوسط كثافة الفصل فى الحضر فى الفترة نفسها نحو ٥٠ تلميذا.

ولما كان عدد المدرسين يتبع عدد الفصول فى الزيادة أو النقص، فقد لاحظنا من مقارنة نسبة عدد المدرسين فى قطاعى الريف والحضر فى هذه السنوات الثلاث أن هذه النسبة فى الريف كانت نحو ٥٥%، بينما بلغت فى الحضر نحو ٤٥%.

وهناك غير هذه المؤشرات مؤشرات أخرى مثل ما يمكن الكشف عنه من تباينات بين الذكور والإناث، وبين الأغنياء والفقراء.. وهكذا، لكن أمرا مثل هذا تنوء به طاقة الفصل الحالى.

الفصل السابع

الفكر التربوى

الفصل السابع

الفكـــــر التربوى

مقدمــــة

للفكر على وجه العموم، والتربوى على وجه الخصوص أدوار يتوقف على حسـن أدائها الحكم على قيمة هذا الفكر.

أما هذه الأدوار فتتلخص فى ضرورة أن يعكس الحالة العامة التـى يكـون عليـها المجتمع الذى يكون فيه، يعكسها من حيث مجالات الاهتمـام، والمشـكلات القائمـة، والقضايا المطروحة. وثانيا، فإنه لا يكتفى بدور المرآة السلبى، وإنما لابـد أن يقـوم بدوره النقدى فى بيان أوجه الخطأ والسلب، وأسبابها، منبها عليها مشددا فى ضـرورة اتخاذ موقف حاسم وحازم إزاءها بغير تبرير وتسويغ. وثالثا، فلابد أن يرنو ببصـره إلى أمام، إلى المستقبل، مستشرفا ما تود الأمة أن تكون عليه فى تربية أبنائـها، فـى ضوء إمكاناتها القائمة وتطوراتها المحتملة.

لكن الفكر لا يستطيع أن يقوم بأى من هذه الأدوار والوظائف إلا إذا كان حرا، آمنـا من المصادرة، ومحاولات التزييف والتوجيه القسرى.

وفيما يلى من صفحات، نستطيع أن نلاحظ بكل وضوح أن الفكر التربوى فى هـذه الفترة قد عسُر عليه عن أن يقوم بأى من هذه الأدوار الثلاثة، حتى هذا الدور السـلبى الأول، والذى يتمثل فى أن يكون انعكاسا لحـال التعليـم القـائم وجملـة المتغـيرات المجتمعية، فإنه لم يستطع أن يعكسها كما هى، لأن أوضاعها كانت بها ثغرات وأوجـه تقصير وسلب، ولم يكن لهذا الفكر أن يكشف عن هذه الجوانب على الرغـم مـن أن كثيرا منها كان بعيدا بعض الشىء عن المسائل المتصلة بالسياسة العليا، لكن المنـاخ العام السائد، وتولى واحد من أقوى ضباط الثورة مهمة قيادة التعليم الفـترة الأساسـية الأولى من الثورة أرست قاعدة تزعم أن الكشف عن الأخطاء هو صورة مـن صـور التشهير بالثورة، وكانت نماذج المحاكمات التى جرت، والاعتقالات، والفصل لعشـرات من أساتذة الجامعات ماثلة دائما أمام الأذهان.

وفضلا عن ذلك فهناك متغيرات أخرى لا مجال لشرحها فى مقامنا هذا تتصل بطبيعة نظام التعليم فى مصر منذ عدة عقود، حيث كان لصيقا بالدولة وسياساتها، هى التى تموله وترسم له الأهداف، وتحدد له خطوات السير، وتعين له ما يكون عليه، مما أفقد مجتمع التعليم الروح النقدية والجسارة والقدرة على مواجهة الأخطار، والقدرة على تحمل مسئولية الكلمة وتبعاتها، فغلب على الفكر التربوى منطق " المسايرة " .. يشرح، ويبرر، ويزين، ويجمل، ويمدح، بحيث يتحول الكتاب والمتحدثون إلى طوابير تقف على أبواب سلطان الدولة وسلطات التعليم، على أساس أنه مفيض النعم، ومزيل النقم، وهذا ما سوف نحاول أن نعرض لنماذج له فى الصفحات التالية:

تيار المسايرة:

كان هو الأكثر عددا، الأوسع مساحة، وأسرع حركة. صحيح أننا سوف نلاحظ أن عددا ممن عبروا عن هذا التيار كانوا فى مواقع سلطة ومسئولية، أو بالقرب منها، لكن هناك من لم يكن كذلك، لكنه التوجه العام، كان لابد أن يكون له أثره:

ففى كتاب لا يحمل تاريخا، بعنوان (مفاهيم جديدة للتربية) كتبه ثلاثة من كبار التربويين: محمد على العريان، ومحمد الهادى عفيفى، ومحمد محمود رضوان، لكن من المرجح أنه كتب خلال عام ١٩٥٦، نجد أحد المؤلفين يبذل جهدا خارقا كى يقدم للقارئ من العبارات والصفحات، ما أراد بها أن "يسود" صفحات التعليم الذى كان قبل قيام الثورة، على اعتبار أن المجتمع كله كان يعيش أسوأ عهوده، وهى أفكار وأقوال تحمل الكثير من الغلو والتطرف فى محاولة كسب ود رجال العهد الجديد إلى درجة الجور على بعض الحقائق، وليس من مهمتنا أن نناقش ما ساقه من أقوال، فهذا يحتاج إلى دراسة مستقلة، لكن السنوات التى قدر لنا أن نعيشها بعد عدة عقود من وفاة زعيم الثورة، كشفت لنا أن ما سبق عهد الثورة لم يكن كله وبالا بهذه الصورة !

فمن العبارات التى كتبها الكاتب، ما قد يوهم القارئ، إذا لم يكن يعرف كاتبها وتاريخ كتابتها، أنها كتبت بالأمس القريب، لتصور أحوالا ما زلنا نعيشها، فهو يذكر " لم يكن الشعب يشترك اشتراكا فعالا فى الحكم وإن زيفت الصورة على العالمين " ص ١٥٩

ويكتب كذلك فى الصفحة نفسها: "أما الفرص السياسية، فلم تكن فى يوم من الأيام متكافئة أمام الأفراد، سواء أتعلق ذلك ببلوغ مناصب القيادة فى سياسة الدولة، أم باستخدام الفرد حقه السياسى أمام صناديق الانتخاب أو فى محاسبة الحكام".

ثم يصف نظم التعليم قبل الثورة بدءا من ص ١٦٨ ليقرر بكل ثقة بأن التعليم "تعليم من غير هدف"، وهو قول ما كان ينبغى أن يصدر من أستاذ تربية فلا يوجد تعليم من غير هدف، ربما يكون الهدف سيئا شريرا، لكنه هدف على أية حال، فقد كان لدولة محمد على أهداف، وكان للاحتلال البريطانى أهداف، وكانت للحركة الوطنية أهداف ..وهكذا.

والكاتب يشير فى ص ٢٠٢ إلى ما كان شائعا فى مدارس ما قبل الثورة من عقاب بدنى قاس، على الرغم من وجود قانون يحرمه، لماذا ؟ يفسر الكاتب هذا بأن المجتمع نفسه كان ينظر إلى الفرد كسلعة تباع وتشترى، والسادية التى حكمت سلوك الكبار تجاه الصغار، ثم ينتقل إلى عهد الثورة ليقرر أن هذا العقاب البدنى قل كثيرا لا بحكم القانون، ولكن لأن الشعب المصرى أصبح يعيش ثورتين: ثورة سياسية يسترد بها حقه فى أن يحكم نفسه بنفسه، وثورة اجتماعية تسعى إلى أن يظلل العدل جميع المواطنين!!

وإذا كان هناك ما يمكن أن يفسر ويبرر ما يكتبه كاتب، أصبح فيما بعد مسئولا كبيرا فى وزارة التربية (وكيل وزارة، ونقيبا للمعلمين)، فماذا نقول بالنسبة لأستاذ تربية كان جزءا من الجامعة الأمريكية فى القاهرة، بعيدا عن سلطة الحكومة المصرية؟

إنه أمير بقطر، الذى كان عميدا لكلية تربية كانت قائمة بالجامعة الأمريكية، فهو يكتب فى المجلة التربية الحديثة التى كانت تصدرها الجامعة، (أبريل ١٩٥٤)، وفى الصفحات الأولى دراسة بعنوان: (سيكلوجيا الملك السابق)، علما بأن المقال كان قد كتب فى الأصل لمؤتمر الدول العربية عن الجريمة التى عقد فى القاهرة فى نوفمبر عام ١٩٥٣، وكان موضوعه الأساسى بعيدا تماما عن السياسة، حيث كان عن الشخصية السيكوباثية، فإذا بالكاتب ينتهز الفرصة ليحشر الملك فاروق حشرا، ويسوق بعض المظاهر مدللا بها على أنه كان ذا شخصية سيكوباثية، مع أن هذه الأدلة يمكن الشك فيها، لأنها تكتب فى ظل حكم عسكرى قام أصلا منقلبا على هذا الملك، وليست هناك فرصة لأحد أن يفند ولو جزءا من هذه الأقوال، وإن كان الكاتب قد تحوط، فقدم

لمقاله بقوله: "إذا صح خمس ما كتب وروى وقيل وسمع عن الملك السابق، أو سدسه أو عشره، فى مصر وعواصم أوربا وأمريكا، وإذا صحت الصور التى نشرتها له الصحف والمجلات فى كافة أنحاء العالم، ولم تكن آلة التصوير الشمسى كاذبة ...فإن الملك السابق لم يكن مجرد شخص عادى عابث ماجن، أو مستهتر ..."، ثم ينتهى بأن المرجح لديه أن كان ذا شخصية سيكوباثية.

وشكلت مجلة (الرائد) مصدرا مهما لنشر الفكر التربوى، وكانت تصدر عن نقابة المهن التعليمية، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لابد أن نضع فى الاعتبار أن المشرف على تحريرها كان الدكتور أبو الفتوح رضوان، والذى ظل طوال سنوات الثورة أبرز أساتذة التربية، وساعده موقعه بالمجلة على أن يستكتب عددا غير قليل من زملائه وتلاميذه من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، فضلا عن مقال أساسى له فى كل عدد، إلى أن أبعد عن المجلة بذهاب كمال الدين حسين عن وزارة التربية.

وكان أبو الفتوح رضوان يتميز بالحدة والغلو، سواء فى المديح، أو العكس، ومن هنا فإن القارئ يمكن أن يلاحظ أن كتاباته عن التعليم فى عهد الثورة كانت تميل إلى المبالغة بشكل واضح، حيث غلب على خطابه، أسلوب الفخر، إذا كان الكلام عن الثورة، والهجاء إذا كان عن غيرها، بلا تحفظ، حتى يبدو ثوب الثورة ناصع البياض لا يخطر على البال أن تشوبه شائبة، وأن ثوب غيرها، سواء فى عهد سابق، أو فى بلد آخر مخالف، ملئ بالثقوب والأوساخ إلى درجة تجعل سوءه يبلغ درجة المائة فى المائة، مثلما تكون نصاعة ثوب الثورة بدرجة مائة فى المائة.

وساعد أبو الفتوح على ذلك أنه حقيقة كان أبرز أساتذة التربية قدرة على التعبير بسلاسة وسلامة لغة وفصاحة، فضلا عن عمق وثقافة تميز بهما.

فعندما أعلنت الثورة فى السادس عشر من يناير ١٩٥٦ عن دستور جديد، كتب فى العدد الثانى من السنة الأولى من الرائد يؤكد أن هذا الدستور هو سابع إصلاح دستورى للثورة، ناظرا إلى بعض خطواتها التى تعرضت لنقد البعض على أنها خطوات مهمة وضرورة على طريق الإصلاح الدستورى، مثل إسقاط دستور ١٩٢٣ فى ١٩٥٢/١٢/٩، ويهمنا هنا سلسلة من أوجه النقد التى وجهها إلى هذا الدستور أن باسمه ارتكب هذا وذاك من الأخطاء، ويمكن الرد على ذلك بأنه فى ظل الدستور

الجديد، وما ظهر بعده أيضا ارتكبت أخطاء أخرى، بعضها قد لا يقل ضراوة وإضرارا بالديموقراطية مما حدث قبل الثورة.

أما الخطوات الأخرى التى أشار إليها فهى الإعلان الدستورى فى ١٩٥٣/٢/١٠، وإنهاء حكم أسرة محمد على فى ١٩٥٣/٦/١٨، وإعلان الجمهورية فى التاريخ السابق نفسه، وحل الأحزاب فى ١٩٥٣/١/١٧، واتفاقية الجلاء فى ١٩٥٤/١٠/١٩

وفى مقابل عشرات الآثام التى حملها لدستور ٢٣، يصف دستور ٥٦ بأنه " دستور عظيم " كحكم مطلق عام بغير بيان برهانى ومنطقى غير مجموعة من العبارات الحماسية العامة مثل أنه "صدر من الشعب، بعد أن اقتنصه الشعب لنفسه ٠٠"

ويصل الغلو أقصاه بكاتبنا أن يقول " إن ثورة ١٩٥٢ هى فى جميعها ثورة دستورية " وهو قول بعيد إلى كبير عن الحقيقة، ولعله استشعر ما عليه هذا القول من مبالغة، فإذا به يقرن العبارة السابقة بقوله "ولا أرانى راكبا متن المبالغة إذا قلت ٠٠٠"

ويكتب أبو الفتوح رضوان مرة أخرى عن (التعليم فى دستورين) فى العدد الرابع من الرائد، يفصل فيه ما ساقه تعميما فى المقال السابق، فهو هنا يشير - مثلا - إلى المادة ١٨ من دستور ٢٣ التى تنص على " تنظيم أمور التعليم يكون بقانون "ليشبعها سخرية وتسفيها إلى درجة قوله" ولقد والله ضحكت من هذه المادة حتى وجعنى قلبى ٠٠٠"، مع أن هذا أمر طبيعى أن يقف الدستور عند حدود المبادئ العامة تاركا ذلك للقوانين، فالنص الدستورى له دوام طويل، وترك التفصيل للقوانين، فيه فتح الباب للتجاوب مع ما يستجد من متغيرات.

ثم يواصل سخريته من المادة ١٩ التى تنص على "التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات، وهو مجانى فى المكاتب العامة"، ليشبعها تجريحا إلى درجة وصفها بأنها إقطاعية استعمارية لحما ودما، دون أن ينبه القارئ إلى السياق الزمنى الذى صدر فيه الدستور، فصحيح وجود ثنائية فى تعليم المرحلة الأولى، لكن صدر قانون بإلغائها عام ١٩٥١، وقبل قيام الثورة، وصدر قانون بمجانية التعليم الابتدائى سنة ١٩٤٤، وكذلك بمجانية التعليم الثانوى عام ١٩٥٠، فكأن النص الدستورى لم يمنع من تحقيق خطوات مهمة على طريق ديموقراطية التعليم، وبالتالى فقد كان غلوا منه فى الهجوم واستثارة القارئ بتساؤله: "ما رأيك أيها القارئ فى دستور يفرق حتى فى

التعليم، وحتى فى التعليم الابتدائى بين الخاصة وبين العامة، ويعطى العامـــة تعليمـا رخيصا على حين يعطى الخاصة تعليما ممتازا تنفق عليه من ميزانية الدولة أكثر ممـا تنفق على التعليم الشعبى".

وعلى العكس تماما، كان دستور ٥٦، والمفروض أن يكون ذلك أمرا طبيعيا، حيـث أن أكثر من ثلاثين عاما لابد وأن يعكس ما تفرضه سنة التطور، لكن أستاذنا يـأبى إلا أن يواصل تطرفه فى المدح والذم، فيصف المادة ٥٠ من دستور ٥٦ التى تنص علـى إشراف الدولة على التعليم العام بأنه صورة تنفيذية "لأحدث ما وصلـت إليـه فلسـفة التربية من الآراء "، ويواصل قوله " ولقد أجمعت آراء فلاسفة التربية على أن للدولـة وحدها حق الهيمنة على إعداد موطنيها جميعا ٠٠٠"، ولم يكن هذا صحيحا، وأبسط ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن فلسفة التربية البرجماتية التـى قضـى أسـتاذنا بعثتـه الدراسية فى دراستها، كانت تقول بعكس ذلك !

وماذا نقول فى قول أستاذنا أن دستور ٥٦ عبر عن مصالح الشعب "فوحد التعليـم الابتدائى للجميع"، حيث أن توحيد هذه المرحلة صدر به قانون عام ١٩٥١، كما سـبق أن نوهنا ؟!

وفى ديسمبر عام ١٩٥٧ يكتب أبو الفتوح رضوان عن الاحتفـال بعيـد النصـر، فيصف ما حدث عام ١٩٥٦ " كانت معركة ليس كمثلها فى التـاريخ " !! فـهل حقـا يصدق هذا الوصف ؟ بطبيعة الحال فإن التاريخ لا يعيد نفسه، وبالتـالى فـلا تشـبه معركة ما سبقها بأى حال، لكن سياق المقال يؤكد " علو مقام " لنصر مؤزر لم يكـن له مثيل.

وهو مع الأسف يعرض بزعيم مثل سعد زغلول، دون أن يصرح بذلـك، عندمـا استشهد بمقولته الشهيرة " الحق فوق القوة"، كاتبا: "لقد قال زعماؤنا فى عصور الكـلام "، فهل كان زعيم ثورة ١٩١٩ يعبر حقا عن عصر كلام، تلك الثورة الشعبية الوحيـدة فى تاريخ مصر ؟ الثورة التى أنجبت بنك مصر ومشروعاته، وما لا يعد ويحصى من مظاهر نهوض قومى فى مجالات عدة ؟!

وفى المقابل، يكيل المديح لوزير التربية: كمال الدين حسين، ناقلا تعبيره أن الحـق هو القوة ولا حق بلا قوة.

وإذا كان ما سبق يكشف عن بعض مظاهر "الممالأة"، فإن هناك ما يكشف عن الاتجاه العام نحو أن يقوم الفكر التربوى بدوره فى "التعبئة" السياسية للترويج لإنجازات الثورة والتعامل معها على اعتبار أنها "قومية"، تشكل الركن الأساسى فى حركة النهوض التاريخى:

ففى عدد فبراير عام ١٩٥٦ يكتب أحد أعضاء نقابة المعلمين عن تحرك النقابة "لتجنيد" المعلمين فى حركة تعبئة قومية، وصلت إلى درجة تشكيل لجنة تقتصر مهمتها على ذلك، ووضعت لذلك أهدافا تترسمها تتلخص فى:

١- التعبئة الفكرية، والروحية، للجهاد القومى، دفاعا عن مصر ضد الخطر الصهيونى، وإبراز قيمة التعبئة الروحية وأهميتها، بالنسبة لنواحى التعبئة الأخرى: المادية والعسكرية، وغيرهما وترابطهما معا بحيث يصبح الإيمان بمصر والثقة بمستقبلها على أساس فهم دورها التاريخى الخالد نقطة البدء فى البعث القومى، وفى مكافحة الطغيان فى صورته الاستعمارية الكبرى، وفى صورته الإسرائيلية الخاصة.

٢- توضيح هذا الخطر على حقيقته الواقعية، وبطريقة علمية مدروسة تبرز الدولة فى أوضاعها التاريخية والجغرافية، وتبين مكامن هذا الخطر على الأساس الإقليمى فى قاعدة إسرائيل ذاتها من جهة، وعلى الأساس العالمى فى تشابك المصالح بين إسرائيل وبعض الدول الأخرى كبيرة أو صغيرة.

٣- دراسة الوسائل الفعالة لتعبئة الجهود القومية فيما يدخل اختصاص نقابة المعلمين بحيث تتحقق التعبئة فى مجال التربية المدرسية من جهة، والشعبية من جهة أخرى، وبحيث تصبح هذه التعبئة متكاملة مع نواحى التعبئة الأخرى التى تتولاها الدولة فى رئاستها أو فى أدوارها الأخرى.

وعندما يتحقق جلاء الجيش البريطانى عن مصر فى يونية ١٩٥٦، يكتب قطب النقابة (أحمد عبد الحميد عناره) فى العدد السادس من المجلة (١٩٥٦) مقررا: "نحن المعلمين رسل الثورة إلى الشعب ورواد الإصلاح فى الأمة ينبغى أن نكون النواة الكبرى للبناء والإصلاح"، وهو يفسر كون المعلمين بهذه المكانة أن طبيعة عملهم يسرت لهم الاتصال بجميع أفراده وأسره من تلاميذ وطلبة وأولياء أمور: " فالمعلمون

أفرادا وجماعات عليهم أن يبعثوا الوعى الثورى الجديد بين أفراد الشعب وأن يقـــودوه ويؤيدوه ٠٠٠".

ومن أخطر ما كتبه أبو الفتوح رضوان، هذا المقال المعنون ب (نحو تربية موجهة) فى مجلة الرائد، مايو ١٩٥٩، وهو يعتمد على مقولة صادقة حقا، وهو أن التربية لابـد أن تكون موجهة من قبل الجماعة التى تقوم فيها، وكتب فى ذلك يقول:

" ٠٠٠من هذا يتضح أن التوجيه قد أصبح جزءا لا يتجزأ مـــن عمليـــة التربيـــة. ويقصد به التوجيه الاجتماعى والقومـــى لنمـــو الأطفـــال - عقـــائدهم، وعواطفـــهم، ومعرفتهم، وأذواقهم، وإرادتهم - والتوجيه هو دائما متضمن فى التربية والتعليم وجزء منهما لأنهما يهدفان نحو خلق مواطنين فى جماعة ذات ثقافة معينة ومصالح محـدودة، لا يشاركها فيها أى جماعة أخرى".

لكن المشكلة هى عندما تختزل الجماعة والمجتمع والأمة فى فئة تحكم، وهو الأمـــر الذى حدث فى الدول الاشتراكية سابقا، ففى ظل هذا الشعار تكرس التوجيه ليكون فـــى اتجاه سياسة "الدولة"، التى تعبر عنـــها جماعـــة محـــدودة، وفـــى معظـــم الأحيـــان شخص الزعيم.

ووصل الأمر بمرب كبير مثل " محمد عاطف البرقوقى "، الذى كـــان مـــن كـــبرا رجال التعليم، أن يكتب فى العدد نفسه من الرائد يربط بين سياسة الحياد الإيجابى التـــى تبنتها ثورة يوليو فى سياستها الخارجية وبين البحث العلمى، علـــى أســـاس مـــا هـــو معروف من أن المنهجية العلمية تفرض على الباحث أن يكون حياديا لا يتأثر بأفكـــار سابقة ولا متحيزا لرأى القدماء من العلماء من أمثال أفلاطون وارسطو، ولا يتـــأثر إلا بما ينبثق من حاجياته الحقيقية، ولا يقرر رأيا إلا من تجاربه العلمية. والربط كما نرى يحمل قدرا كبيرا من التعسف.

فهل يعنى هذا أن الدول التى تبنت الحياد الإيجابى علمية السياسة وغيرها غير ذلـك؟ الحق أنه من الصعب قبول هذا المنطق.

وعندما يشن عبد الناصر حملته الضارية عام ١٩٥٩ على الشيوعية والشـــيوعيين، وقت أن تفجر الخلاف علنا بينه وبين زعيم الاتحاد السوفيتى "خورتشوف"، يكتب أبـــو الفتوح رضوان فى عدد يونية ١٩٥٩ من الرائد مؤكدا على أنـــه: "لا ينخـدع فـــى الشيوعية إلا كل مغفل ساقط الهمة يقبل أن يكون بغير دين يوم تمزق الشيوعية كتابـه،

وبغير وطن يوم يكون وطنه تابعا للحزب الشيوعى المركزى، وبغير بيت يوم يصبح حريمه على الشيوع، وبلا أسرة يوم يصبح أولاده ملكا للدولة، وبلا حرية يوم ينقلب هو وأولاده عبيد مزارع ومصانع وبلا أمل يوم يحرم عليه أن يمتلك وأن يورث أبنائه ما يملك .."

ويظهر لنا الغلو هنا حتى فى هذه القضية لأن الصورة التى يهاجمها الكاتب كانت أقرب للشيوعية التى كتب عنها أفلاطون، ولم تكن هكذا بالضبط كما كانت فى الدول الشيوعية، على الرغم من أننا لا نقرها ولا نؤمن بها.

وكاتب هذه السطور لم يكن فى يوم من الأيام شيوعيا، لكنه عرف وسمع وقرأ لعدد من المفكرين الذين آمنوا بالشيوعية ممن لا يملك الإنسان إلا احترامهم وتقدير اجتهاداتهم، بحيث لا يمكن أن ينطبق عليهم هذا التوصيف المفزع حقا.

وبينما يعيش الشعب العربى فى غمرة الوحدة، يرتفع الستار عن حركة الانفصال فى سبتمبر ١٩٦١، مما كان له أثره المؤلم فى تفجير الكثير من مشاعر الإحباط، فيكتب أبو الفتوح رضوان فى الرائد (نوفمبر ١٩٦١) مقالا بعنوان (التربية والاندفاع الثورى)، يعدد فيه مكاسب متعددة أنجزتها الثورة مما جعلنا نتصور أن آمالنا قد تحققت، ثم إذا بمن أسماهم "قطاع طريق الموكب الشعبى قد فاجأونا فأطلوا برؤوسهم، أطلوا بها فى دمشق وفتحوا أفواههم القذرة فابتلعوا – أو كادوا – مكاسب الشعب السورى".

وفى دراسة له عن (الثورة والتعليم) كتب أبو الفتوح رضوان فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) ليسوق عبارات توكيدية يقول من خلالها:

"كانت ثورة يوليو ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمى للثورة ...". وحتى لا يتهم بأنه يسوق شعارات انفعالية، يردف فى موضع آخر من الدراسة قائلا: "... ونحن عندما نقول إنها ثورة مثالية إنما نعبر تعبيرا علميا، ونحكم على أسس علمية، ونحكم على أسس علمية ...".

وبعد أن يستشهد ببعض أقوال عبد الناصر المتصلة بالعلم والتعليم، يقرر كاتبنا: "وهكذا يبدو إلى أى حد وضعت ثورة ٢٣ يوليو ثقتها فى التربية والتعليم، إذ اعترفت أنهما كانا من أسبابها ومن عواملها، وأعلنت أن التربية والتعليم أيضا من وسائلها فى تحقيق أهدافها الشعبية الكبرى"

حتى فى التربية الفنية، كان لابد من التجنيد والتعبئة، فيكتب محمود النبوى الشـال، الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية، فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٨) مقالا بعنوان (المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية)، يقرر فيه: "٠٠٠والمفهوم الثورى للتربية الفنية أنها مادة انطلاق ثورى يمارس التلاميذ نشاطهم خلالها، وتهيأ الحرية الفردية لهم، ويتاح التعبير عما فى النفس من فسيح الأخيلة، والتدريب الصحيح على العمل اليدوى النافع وعلى الإنتاج المناسب والشعور بلذة الاندماج معه والتكامل فيه٠٠"

والمضى فى قراءة المقال تؤكد لنا أن صفة "الثورية" قد أقحمت إقحاما على الموضوع، فكل ما قاله الكاتب يصح قوله فى أى مجتمع من المجتمعات الليبرالية الرأسمالية، إذا استثنينا كلمة "الثورى" التى لم يكن لها بصمات على الموضوع.

وماذا كان الموقف من إعصار الهزيمة فى ٦٧ ؟ يكتب أحمد عناره، قطب النقابة فى عدد مايو / يونية ١٩٦٧ من الرائد معددا الواجبات المفروضة على المعلمين ونقابتهم، ويكون منها، مما يتصل بالتربية والتعليم، فى البند "أولا: فى المعركة العسكرية":

"توجيه المعلمين إلى التطوع فى المقاومة الشعبية والدفاع المدنى، وتشجيع المعلمات على التطوع فى كتائب الخدمة العامة للتمريض والإسعاف، وتنظيم كتائب المعلمين لأداء دورهم فى المعركة".

وفيما يتصل بالبند ثانيا الخاص بالمعركة السياسية:

"مواجهة الحرب النفسية التى يشنها الاستعمار عن طريق إذاعاته المزيفة، وشائعاته المدبرة، بتوضيح الحقائق وتتبع الشائعات والقضاء عليها ٠٠"

وفيما يتصل بالبند رابعا الخاص بالتربية والتعليم:

"إعادة دراسة سياسة التعليم وخططه ومناهجه وطرائقه، لكشف ما أسفرت عنه المعركة من من بعض نواح سلبية فى بناء مجتمعنا، وإعادة تخطيط هذه السياسة لبناء المجتمع القوى على مواجهة قوى الأعداء ومؤامراتهم فى أى وقت".

وعندما رفعت الثورة شعار الديموقراطية التعاونية الاشتراكية، اندفع التربويون يتغنون بها ويشرحون ويحللون، وينظرون تربويا ٠٠٠٠

فأبو الفتوح رضوان فى مقاله سابق الإشارة إليه (نحو تربية موجهة) يقدم البرهان على ما عقبنا به فى لحظتها، بتبنيه الشعار المرفوع على أساس أنه يعبر عن رغبة الجماهير والمجتمع كله، فهو يعلن أن فلسفة التربية فى مصر لابد أن تستند على

أساس نوع المجتمع الذى نريده ؟ فمن الذى يريد هنا ؟ إنه يتحدث بضمير الـ "نحن"، وبينما الحقيقة التى كان ينبغى أن يقولها أن الضمير يعود إلى "هو" .. زعيم الثورة !

فيكتب أبو الفتوح: "ولقد اتفقت كلمتنا على أن يكون هذا المجتمع مجتمعا ديموقراطيا اشتراكيا تعاونيا، وهذا هو جماع التوجيه فى فلسفة التربية عندنا".

ثم راح يشرح كل كلمة من الكلمات الثلاث: الديموقراطية، والإشتراكية، والتعاونية.

ووضعت السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية مذكرة بعنوان (نشر فلسفة الديموقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم)، نشرتها صحيفة التربية (مارس ١٩٦١).

ومن غريب ما ذكرته المذكرة، تأكيدا على أن الوزارة كانت تسير وفق فلسفة التعاونية، هذا الفهم الذى يجعل التعاون المقصود يظهر عندما "نظمت أجهزتها بحيث يسير العمل بين هذه الأجهزة على أسس من التعاون المشترك، فأجهزة التخطيط بدوائرها التعليمية وخبراتها تعمل جنبا إلى جنب مع أجهزة المتابعة فى جميع خطوات الدراسة وإعداد المشروعات ومتابعة تنفيذها للوقوف على المشكلات والصعوبات التى تتكشف فى مرحلة التطبيق".

والسؤال هو: وهل لا يتم هذا فى مختلف وزارات التربية فى كل بلدان العالم ؟ أم أن التعاون يشكل فلسفة وقيمة أبعد من هذا ؟!!

لكن المذكرة تمضى إلى قلب التعليم فتشير إلى أن الوزارة اهتمت بتعديل خطط الدراسة والمناهج والكتب المدرسية تعديلا: "يجعل التلاميذ يعتزون بقوميتهم وعروبتهم وأمجادهم، ويجعلهم يمارسون المبادئ والأسس التى يقوم عليها نظامنا الاشتراكى الديموقراطى التعاونى ممارسة عملية داخل المنهج وخارجه".

وللبرهنة على ذلك تؤكد المذكرة أن تعديلا تم لخطط الدراسة فى جميع مراحل التعليم وأدخلت حصص للمجتمع العربى فى بعض هذه الخطط ودعمت فى بعضها الآخر.

كذلك أكدت على أن الوزارة وجهت جميع أعضاء اللجان التى قامت بدراسة وتطوير ووضع المناهج الجديدة إلى إبراز ما يتصل بفلسفة المجتمع الديموقراطى التعاونى، وإلى ضرورة النص على ممارسة أساليب تطبيق هذه الفلسفة فى محيط المدرسة، وأكدت: "وقد تم ذلك بالنسبة للمناهج فى جميع مراحل التعليم".

وحول نفس القضية نشرت صحيفة التربية (مـــايو ١٩٦١) دراســـة بعنـــوان (دور التربية والتعليم فى بناء المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى) أعدها ثلاث مـــن كبار الأساتذة فى كلية التربية وهم الدكاترة: يوسف صلاح الدين قطب، ومحمد خليفــة بركات، وعثمان لبيب فراج، جاء فيها بيان للخدمات التعليمية الجديدة التى قـــرروا أن الوزارة استحدثتها، مثل:

١- نظام المجتمع المدرسى واتحادات الطلبة التى يدرب الطـــلاب فيـــها علـــى تطبيق مبادئ الحياة الديموقراطية والعمل التعاونى والتشاور.
٢- نظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث وغيره من الخدمات مثل الفحـــص الطبى الشامل والرعاية الاجتماعية عن طريق توفير المشرفين الاجتماعيـــة ومكاتب الخدمة التى أنشئت بالمناطق التعليمية.
٣- إدخال نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة إجبارية علـــى جميـــع الطـــلاب والطالبات بالمدارس الثانوية وما فى مستواها والمعـــاهد والكليـــات التابعـــة للوزارة
٤- تشجيع إنشاء الجمعيات التعاونية بالمدارس وإشراك التلاميـــذ فـــى إدارتـــها وتنظيم أعمالها بما يحقق نشر الوعى التعاونى.

....

ويمضى المقال جانحا نحو بيـــان "إنجـــازات" رأى أنـــها تســـير علـــى طريـــق الديموقراطية التعاونية الاشتراكية، فهل هذا هو الدور المنوط بمفكرى التربية ؟

لا نقرأ فحصا نقديا للحياة التعليمية لبيان ما يتناقض بينها وبين الشعار المطـــروح، ولا مزيدا من التنظير والإضافة الفكرية، فكأن رجال التربية مثلهم مثل جماعة وقفـــوا أمام رئيس يصيح برغبته فى كذا وكذا، فيكون دورهم أن يبرهنوا على أنهم يمتثلـــون لما يقول، ويقدمون قائمة بأعمال تثبت ذلك. وربما جاز أن يكون هذا متوقعا من رجال الإدارة التربوية فى الوزارة من التنفيذيين، لكن هل يكون هذا دور ثلاثـــة مـــن كبـــار أساتذة التربية، خاصة فى فترة لم يكن هناك فى العالم العربى كله كلية جامعية إلا كلية التربية بجامعة عين شمس ؟!

وفى مقال بعنوان (المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى) نشرتها مجلة (مـــرآة العلوم الاجتماعية) التى كانت تصدرها رابطة أســـاتذة المـــواد الاجتماعيـــة (مـــارس

١٩٦٢) لمحمد عاطف البرقوقى، نجده يفسر الاشتراكية المطبقة فى الوزارة بأنها قد تمثلت فى: "توحيد الزى المدرسى، بحيث لا يستشعر غير القادرين من الطلاب مظاهر التفرقة بينهم وبين زملائهم"، وهو تفسير ساذج حقا، فوحدة الزى تقليد معمول به فى كثير من المرافق، وفى كثير من الدول لتمييز فئة بعينها، كما نرى فى الشرطة والجيش، مثلا.

ويضيف إلى مظاهر الاشتراكية التى تصورها "وفى سبيل اشتراكية الفكر تقوم الوزارة بتعميم الوسائل البصرية والسمعية وتجهيز المدارس بالأجهزة والأدوات لخدمة جميع الطلاب" !!

أما من حيث "الديموقراطية" فهو يبرز مجلس الآباء والمعلمين بأنه "أرقى نظام ديموقراطى تشترك فيه المدرسة والبيئة"، وكذلك اتحاد الطلاب الصادر به القرار الوزارى رقم ٣٥ فى ٣ مايو ١٩٥٩.

والحقيقة التى كشفتها التجربة أن مثل هذه المجالس، فى الدول النامية ودول العالم الثالث مجرد هياكل كرتونية، توحى بالديموقراطية ولا تعمل على ممارستها، مما جعل الناس تنصرف عنها ولا تتحمس لها.

والدكتور إبراهيم عصمت مطاوع يكتب فى صحيفة التربية (مارس ١٩٦٥) مقالا يحمل عنوانه فكرته ومضمونه، فالعنوان هو (مظاهر الديموقراطية فى مجتمعنا الحالى)..

والمشكلة أنه يختم مقاله بفقرة جيدة حقا، صادقة فعلا يؤكد من خلالها: "يمكن القول أن ما يتطلبه أسلوب الحياة الديموقراطية فى مجتمعنا هو أنه إذا لم يكفل نظامنا الاجتماعى على الصعيد المحلى حرية التفكير أو التعبير عن الآراء أو الحصول على الحقائق أو حرية الكلام أو حرية العقيدة أو الحرية المعقولة لاختيار نوع العمل ومحل الإقامة أو حرية محاولة إقناع الآخرين برأى معين بالطرق السلمية، فلا يمكن أن يعتبر نظاما ديموقراطيا".

ووجه الإشكال أنها أفكار معيارية حقيقية، لكن سياق المقال كله يحاول أن يوحى للقارئ بأن هذه المعايير متحققة فعلا فى مجتمعنا فى ذلك الوقت.

الرؤية التربوية للميثاق:

ولعل أبرز الأعمال الفكرية التى يمكن الإشارة إليها هنا ذلك العدد الخاص الذى صدر من صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٢) حيث كان عددا خاصا يحمل عنوانا رئيسيا هو (الميثاق والتربية)، شارك فى تحريره نخبة من كبار أساتذة التربية ورجال التعليم، كل منهم أخذ مفهوما أو مبدءا من الميثاق ليوسعه تحليلا وتنظيرا.

وقد برر رئيس تحرير الصحيفة " محمد سعيد قدرى " صدور هذا العدد بقوله: "الميثاق باعتباره روح المجتمع الجديد ينبغى ألا يؤخذ على أنه مبادئ يكتفى بحفظها وترديدها، ولهذا يجب أن يدرك القائمون على التعليم – وفى مقدمتهم المعلم – أن ثورية التعليم وجعله قوة فعالة فى التقدم الاجتماعى تتطلب ممارسة الميثاق فى جميع جوانب العملية التربوية ". ثم ينهى مقاله فى هذا الشأن بقوله: "إن هذه المسئولية الخطيرة التى تتحدى التعليم والمعلمين اليوم بعد الميثاق – هى التى أحست رابطة خريجى معاهد وكليات التربية فبادرت بالتقدم إلى رجال التعليم فى بلادنا ...بهذا العدد الخاص".

ولأن الميثاق قد تضمن القول بأن "التخطيط الاشتراكى الكفء هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية والطبيعية والبشرية بطريقة عملية وعلمية وإنسانية لكى تحقق الخير لمجموع الشعب وتوفر لهم حياة الرفاهية"، فقد كتب "محمد خيرى حربى" مدير تخطيط التعليم الإعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم مقالا عن (التخطيط للتعليم).

ولأن الميثاق أكد على أن "القيادة الجماعية أمر لابد من ضمانه فى مرحلة الانطلاق الثورى"، كتب الدكتور "محمد خليفة بركات" مدير السكرتارية الفنية للتخطيط مقالا بعنوان (القيادة الجماعية، التدريب عليها وتطبيقاتها فى ميدان التربية والتعليم).

والشىء نفسه بالنسبة لمبدأ تكافوء الفرص الذى هو ركن أساسى فى "الحل الاشتراكى" الذى اعتبره الميثاق حتمية حياة لمصر، ومن هنا يجئ مقال الدكتور "محمد نسيم رأفت" خبير التقويم والامتحانات بوزارة التربية والتعليم.

ويلفت نظرنا ما حمله مقال الدكتور وهيب سمعان الذى كان مدرسا بكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان (ثورة فى التعليم) من رائحة نقدية، ومن هنا يجئ قوله:

"ولقد سار التغير الثقافى فى مجتمعنا بسرعة لم يستطع التعليم رغم ما تم فيه من إصلاحات عديدة أن يسايرها المسايرة الكافية، وكانت النتيجة أن ظل تعليمنا فى حاجة إلى مزيد من التطوير ليلائم الحياة فى مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى ٠٠٠".

ثم راح يشير إلى عدد من صور التقصير فى التعليم: "فما زالت فى بلادنا أمية تصل إلى سبعين فى المائة، وهناك عدد كبير من الأطفال فى سن الإلزام لا يجدون لهم الأماكن الكافية فى المدارس الابتدائية، وكثيرا ممن يجدون لهم الأماكن فى تلك المدارس لا يحصلون على التعليم الصحيح. ومدة الإلزام المحددة بست سنوات لا تكفى قطعا لتكوين المواطن الذى يستطيع العيش فى مجتمعنا الجديد بكفاية ونجاح، فتعليمنا فى مستوياته الابتدائية والثانوية والعالية ما زال تعليما نظريا بعيدا عن الحياة، يهتم اهتماما كبيرا بالامتحانات والمناهج والخطط المزدحمة تلقى عبئا ثقيلا على كل العاملين فيه ولا يوفر التبصر لتلاميذنا وطلابنا فى مشكلات مجتمعنا المتغير، كما أن طرق التدريس الجافة التى تستخدم فى معاهدنا التعليمية فشلت إلى حد كبير فى تنمية الاستقلال فى الفكر والمبادأة فى العمل فى تلاميذنا، وساعدت على الاهتمام الكبير بالتنافس أكثر من الاهتمام بالعمل التعاونى".

كانت تلك نغمة غير معتادة حقا، مما يجعلها نشازا فى وضعها بالمقارنة مع تيار المسايرة ! لكننا على وجه العموم نأخذ فى حكمنا بالتيار الغالب، ولا يجعلنا هذا نغفل ولو عن صوت واحد قال بغير المسايرة.

ومن المفاهيم التى طرحها الميثاق (النقد الذاتى)، مما جعل الدكتور محمد الهادى عفيفى الأستاذ المساعد بالكلية يكتب مقالا بعنوان (النقد الذاتى والتربية) تضمن تحليلات نظرية بحتة عن هذا النقد وأهميته لحياتنا وتعليمنا ووزنه فى الميثاق، وتطرق إلى صور تستحق النقد فى حياتنا العامة، لكنه لم يقدم لنا أمثلة يمارس من خلالها نقد التعليم فى مصر.

وكتب الدكتور حامد عمار الأستاذ المساعد بالكلية مقالا بعنوان (النقد والإنتاج التربوى)، كان أبلغ ما جاء فيه: "إن حركة النقد للإنتاج الفكرى فى جميع ميادينه ضرورة لازمة لنمو هذا الإنتاج. إنها أشبه بعملية الحرث والتقليب والعزق فى الزراعة، بدونها تعقم الأرض أو على الأقل يصبح نبتها هزيلا، ويتخلل الزراعة العشب والجعضيض والعاقول، ويصبح من الصعب أن نميز بين النبت الأصلى وبين

غرائب الحشائش، وهى فى نفس الوقت سماد يخصب الأرض والزرع، مما يحقق أطيب الثمرات".

هكذا وجدنا التوصيف والتشخيص لمنهج النقد وأهميته، لكن القارئ الذى يريد أن يرى أمثلة عملية على ممارسة النقد فى داخل الجماعة العلمية التربوية، فسوف يرهق نفسه، بحثا عن جملة هنا أو إشارة على استحياء هناك، بينما يمكن أن يجد نقدا واضحا بأقلام كتاب خارج هذه الدائرة، وخاصة فى الصحف والمجلات العامة.

ومن الدراسات المهمة التى تضمنها العدد دراسة الدكتور محمد أحمد الغنام بعنوان (مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا)، وكان أبرز ما جاء فيه: "أن التعليم على إطلاقه، وفى صورته الحيادية الانعزالية، وبطبيعته السلفية لا يمكن أن يكون قوة فعالة فى إحداث التغيير وإعادة بناء المجتمع الذى ينشد التغير والبناء، ولكى يكون التعليم هذه القوة الفعالة لابد له من أن يراجع نفسه جديا فى ضوء فلسفة مجتمعه الجديد وأن ينتمى ثانيا فى صدق وبصيرة إلى هذه الفلسفة بحيث يصبح فى نظامه وتنظيمه وفى سياسته وإجراءاته وأساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها، وأن تتوافر له ثالثا، الإمكانيات المادية والبشرية والروحية الكافية لتزويد إرادته الواعية بقدرة فعلية طليقة".

ومثلما قلنا عن مقال وهيب سمعان، فإن ما يجب تسجيله هنا هو أن الغنام أنهى دراسته بجزء مهم للغاية يحمل الطابع النقدى المنشود للفكر، وحمل هذا الجزء عنوان (تقويم الأوضاع التعليمية عندنا فى ضوء مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات)، ومما جاء فى هذا الجزء النقدى المتميز حقا قوله: "إنه فى الوقت الذى صارت لنا فيه فلسفة لجتماعية واضحة حددها الميثاق، وفى الوقت الذى صرنا فيه على بصر بهذه الفلسفة، لم تصبح لنا بعد فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم بنفس القوة والمقدار" !

وفى عدد ديسمبر لمرآة العلوم الاجتماعية، يكتب أبو الفتوح رضوان مقالا بعنوان (الميثاق وفلسفة الجماعة وسلوك الفرد) قرر فيه: "...وإذا كان الميثاق هو مخطط حياة وفلسفة مجتمع فإن التربية كعلم وكعملية لا معدى لها أن تبدأ من الميثاق"، وبعد أن يقرر هذا يستنتج: "فالصلة بين التربية والميثاق واضحة من ناحيتين، ناحية أن التربية هى تعليم طريقة حياة، وأن الميثاق هو طريقة حياتنا، ومن ثم فلا تربية بغير ميثاق طالما أننا ارتضيناه واعتزمنا أن نقيم ونبنى حياتنا على أساسه. والناحية الثانية

أن الرائد الذى وضع الميثاق وتقدم به للأمة لم يكن يقصد أن يبقى الميثاق كتابا من حروف وكلمات أو فلسفة من أفكار وآراء، وإنما أراده مواطنين من لحم ودم وعقل وأعصاب، وأراده مواطنة وأراده مجتمعا".

وعلى نفس المنوال، يكتب حامد عمار فى العدد نفسه مقالا بعنوان (مقومات الثقافة الوطنية فى الميثاق)، سعى فيه أن يرسم ما حدده الميثاق من معايير للحركة الثورية فى ثقافتنا.

وفى عدد ديسمبر عام ١٩٦٣، تنشر مرآة العلوم الاجتماعية كلمة محمد على حافظ، نائب وزير التربية عن (الميثاق وواجبات مفتش المواد الاجتماعية)، وصف فيه الميثاق بقوله أننا "رأينا فيه الطريق الذى ينبغى أن تسير عليه هذه الأمة، ووجدنا فيه المعالم التى تضئ لنا السبيل إلى حياة أفضل، ووجدنا فيه المبادئ والقيم التى ينبغى أن نسير على هديها، وبعد أن ناقشناه ودرسناه كدرس من دروس الديموقراطية وجب علينا أن نعمل بما جاء به كمواطنين، ثم وجب علينا كمربين أن نترجم مبادئه وقيمه إلى سلوك وعادات وأساليب للتعامل والتعايش".

ويعود حامد عمار ليكتب فى نفس القضية التى كتب عنها فى مرآة العلوم، لكنه فى هذه المرة فى كتابه "فى بناء البشر" الذى نشر فى سرس الليان عام ١٩٦٤، حيث وصف معالم الثورة الثاقفية فى الميثاق(ص٢٦وما بعدها) بأنها تتضمن:

ثقافة على أساس الطمأنينة – ثقافة دينامية وليست ميكانيكية – ثقافة وطنية إنسانية – تفاعل متصل بين الفكر والتجربة – ثقافة علمية – ثقافة روحية وأخلاقية.

ومما طرحه الميثاق من أفكار ما صكه من مصطلحات مثل (المراهقة الفكرية) عندما ذكر فى الباب الخامس: "٠٠٠وإن إرادة التغيير الاجتماعى فى بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراهقة الفكرية ٠٠٠" مما دفع الدكتور أحمد زكى صالح أستاذ علم النفس التعليمى بكلية التربية أن يكتب مقالا بعنوان (المراهقة الفكرية) فى صحيفة التربية (مايو ١٩٦٤).

وفى كتاب بعنوان (تربية الإنسان) كتب مؤلفه الدكتور سعد مرسى أحمد الذى كان فى كلية المعلمين صفحات طويلة عن الميثاق وهو بصدد الحديث عن الثقافة من ص ٦٧– ٨٣، لكنه دعمها كذلك ببعض أقوال عبد الناصر.

لكن أغرب ما يمكن للباحث أن يجده حقا، هو أن الباحث "لطفى بركات أحمد" ينجز رسالة ماجستير فى التربية عن الوضعية المنطقية عام ١٩٦٣ من كلية التربية بجامعة عين شمس، وعندما ينشرها فى كتاب عام ١٩٦٧ (دار النهضة العربية) يضمنها جزءا بعنوان " معالم المجتمع العربى فى ضوء الميثاق "، وهو موضوع بعيد كل البعد عن طبيعة الفلسفة موضوع الدراسة، وإن حاول الباحث أن يبرر كتابته بأنه يستخدم " منهج " الوضعية المنطقية فى التعامل مع بعض السلبيات الثقافية والاجتماعية فى مصر، ومع ضعف هذا المنطق يظل الموقف المؤسف فى "المسايرة" إلى درجة الغلو الذى تعدى حدود الأمان كامنا فى مثل هذا الموضوع !

التيار القومى:

بدأ التيار العروبى يكتسب المزيد من الأرض فى الساحة التربوية فى مصر، ربما منذ أوائل القرن العشرين، وكان ظهور جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥، وبالذات على أرض مصر دفعة قوية لمزيد من تنامى هذا التيار، خاصة وأن اغتصاب أرض فلسطين وإقامة الكيان الصهيونى عليها، ومشاركة مصر فى الحرب الأولى سنة ١٩٤٨، مما كان من شأنه أن يدعم ويعزز التيار العروبى، لكن الحقيقة التى ينبغى الاعتراف بها أن التكوين العلمى التربوى للرعيل الأول من أساتذة التربية، سواء فى بعض البلدان الأوربية، أو فى الولايات المتحدة لم يتح لهذا التيار وجودا حقيقيا، مما كان لابد معه من الانتظار إلى أن تأتى الدفعة السياسية على يد ثورة ٢٣ يوليو، فالتربويون قد تعودوا أن ينتظروا إشارة البدء من القيادة السياسية أولا حتى يقوموا بالتحرك فى الاتجاه المراد.

وفى مارس من عام ١٩٥٦، حيث لم يكن الشحن العربى قد بدأ بدفعته الشهيرة عقب عدوان ٥٦، عقدت دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت حلقة نقاشية لجماعة من علماء التربية فى العالم العربى نشرت أوراقها فى كتاب بعنوان (فلسفة تربوية متجددة لعالم عربى يتجدد) وقف محمد فريد أبو حديد الذى عرف بأنه " المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم فى مصر " ليقدم دراسته المعنونة ب (فلسفة تربوية متجددة، وكيفية تطبيقها فى المنهج والسلوب والتقييم والامتحان) مما بدا أنها دراسة تميل إلى الجوانب الفنية البحتة، لكن السياق العام للحلقة النقاشية كان لابد أن

يدفع الباحث إلى أن يضمن دراسته قدرا من "الروح العربية"، وإن كانت باهتة إلى حد ما، فهو يشير (ص٨٤) إلى عهد جديد تمر به البلدان العربية فى هذه الفترة، مما يدفعها إلى بناء نفسها فى وقت بلغت فيه الحضارة والفنون والعلوم فى العالم الحديث مستوى عاليا لم يسبق له مثيل، وهذا البناء لابد أن يأتى فى مستوى ما هو سائد فى العالم المتحضر، لكنه يستدرك مؤكدا " لن تستطيع أمة من الأمم أن تحيا على استعارة العلوم والفنون من الأمم الأخرى، وإذا كانت تستعير ذلك فى حقبة من حقب نموها، فإنما يكون ذلك على سبيل الاستعداد للوثبة القادمة بعد أن تستكمل عناصر استعدادها".

لكنه فى جزء سابق من الدراسة (ص٧٥) يشير إلى أهم الخصائص التى تكون مقومات حياتنا الحاضرة ولها أثرها فى فلسفة التربية، وهذه الخصائص العامة يرى أنها تستمدج من جملة المواريث الثقافية والاجتماعية التى تم تناقلها عبر الأجيال مما يشكل كيانا خاصا للأمة.

هذه المعانى شبه الغامضة، والعامة، يسير مفكرنا إلى توضيحها وتحديدها فى دراسة أخرى له قدمت إلى حلقة دراسية عقدتها لجنة التربية بالمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية من ٢٤/٦-٣/٧/١٩٦١، فى ذروة المد القومى العربى، ونشرت فى مجلد ضخم بعنوان (أسس التربية فى الوطن العربى)، شارك فيها عدد كبير من أساطين الفكر والعلوم والتربية فى مصر وبعض البلدان العربية.وكانت دراسة أبى حديد بعنوان (حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة).

كان هذه المرة واضحا وصريحا، إذ أكد: "أن كل شعب من شعوب هذه الأمة العربية يشعر شعورا قويا بعروبته ويؤمن بها ويعتز بأنه عربى. هذه حقيقة يلمسها كل من جاس خلال الأقطار العربية شرقها وغربيها على السواء ··" (ص ٨٧٦).

ثم يحدد النظر التربوى فى هذه القضية مؤكدا على أن "أن الهدف الأكبر لكل أمة فى تربية أجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها"، وتتجلى قوة منطقه من خلال بيانه أنه لا يمكن لأمة أن تتخلى عن تحقيق هذا الهدف الأكبر إلا إذا كانت قد تنازلت عن حقيقتها وعن شخصيتها، وتريد أن تتحول إلى شخصية أخرى. ولو فكرت إحدى الأمم فى مثل هذا التنازل لما استطاعت أن تحقق لنفسها هذه الشخصية الأخرى لأنها فى حقيقتها تختلف عن حقيقة الشخصية التى تريد أن تتحول إليها. لن تستطيع مثل هذه

الأمة أن تحقق شيئا أكثر من أن تكون زائدة ملتصقة من الخارج إلى شخصية أمة أخرى.

ويدهش الإنسان حقا عندما يقرأ لأبى الفتوح رضوان فى الرائد (أكتوبر ١٩٥٦) ضمن مقال بعنوان (التربية بين القومية والعالمية) أفكارا نقرأ مثلها يتردد الآن على الساحة الدولية، حول أن الإنسانية إذا كانت قد قاست من الحروب، فإن الحرب لا تنشأ فى أسلحة الجيوش، ولكن فى قلوب الناس، فسببها هو عاطفة الوطنية والقومية التى امتلأت بها قلوب المواطنين، ومن هنا فقد تنادت هيئات دولية وعلماء تربية وعلم نفس إلى ضرورة امتناع الأمم عن تعليم تاريخها القومى لأبنائها، وإذا علموه فلينتزعوا منه مواقف البطولة القومية والمعارك الحربية والأهداف الوطنية، كما تنوع منه حوادث النزاع والخلاف بين الأمة وغيرها من الأمم !

كأنه يتحدث عما يجرى اليوم تحت مظلة حرب الولايات المتحدة ضد ما تسميه بالإرهاب !

لكن أستاذنا يسوق أمثلة لما يحدث فى معظم الدول الكبرى وكيف أنها تؤكد نزعاتها الوطنية والقومية فى تعليمها،، وينتهى بهذا التساؤل المؤلم: " إذا كانت الدول الكبرى التى تملك وسائل الاعتداء لا تتبع الفلسفة العالمية التى تحاول أن تقنع بها الدول الصغرى، فهل يكون لفلسفة التفاهم العالمى (نفس حكاية العولمة) إلا معنى واحد هو تقليم أظفار الدول الصغرى حتى تنقض عليها الدول الاستعمارية فتنالها بأصغر ثمن، وأقل مقاومة ؟"

فما الحل إذن ؟، بكل حسم يكتب مفكرنا: "لعلى فى غنى الآن عن أن أقرر الاتجاه الذى يجب أن تتخذه التربية فى البلاد العربية. إنه ولا شك الاتجاه القومى العربى – القومى العربى بكل معانى هاتين الكلمتين".

إنه رأى مقنع وقوى الحجة وعظيم حقا، لكن المشكلة أن كاتبه نفسه، كان قد شارك فى مشروع التربية من أجل التفاهم العالمى قبل ذلك سنوات قليلة، وأصدر فى هذا السبيل كتابا عن (التاريخ وفكرة التفاهم العالمى) مملوء كذلك بأقوى الأدلة والبراهين على ضرورة أن تستغل التاريخ فى إشاعة السلام العالمى والتفاهم بين الشعوب ؟!

وكان قيام الوحدة بين مصر وسوريا فى فبراير ١٩٥٨ فرصة ذهبية لأن تفيض أنهر المجلات التربوية بكل ما يعزز هذه الوحدة تربويا، فمن ذلك على سبيل المثال ما كتبه أبو الفتوح رضوان فى عدد مارس ١٩٥٨ من الرائد عن أن العملية التاريخية التى اجتازها العرب من أقدم العصور عملية واحدة، فقد تقاسموا الأحداث وشاركوا فى المحن واختلطوا وتبادلوا أحقابا طويلة، ومن ثم صهرتهم كل هذه المشاركة فوحدت بين عواطفهم وميولهم وطرق حياتهم وأمزجتهم وطرق تفكيرهم، وما وحدة الدين واللغة والثقافة إلا آثار لكل هذا، ثم أحاطت بهم محن واحدة فتعلموا بالتجربة والخطأ كما يتعلم الإنسان فى غالب الأحيان أن الوحدة لازمة لهم لزوم الماء والهواء، ثم ينتهى إلى القول: "هذه هى فلسفة التاريخ العربى فهل تنبه إليها المؤرخون فكتبوه من هذه الزاوية ؟ وهل تنبه إلى ذلك المدرسون فعلموه لتلاميذهم العرب على هذا النحو، حتى تحدث القراءة والدراسة أثرهما فيهم كمواطنين عرب" ؟

وعلى كثرة ما كتب وسود من صفحات، فلربما كانت الفقرة السابقة هى الفكرة الأساسية فى كل ما كتب على وجه التقريب، مما يغنينا عن الاستشهاد بكثير منها.

وعندما وقعت اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن فى أبريل عام ١٩٥٧، كتب أبو الفتوح رضوان فى الرائد، مايو ١٩٥٧ أنه لا حل ولا علاج إلا أن تصبح الوحدة العربية حقيقة من مكونات عقلية كل عربى، إن لم يكن فى هذا الجيل الذى جنى عليه الاستعمار والمروق فى بعض البلدان العربية، ففى الأجيال القريبة القادمة.

لكن مفكرنا كان على درجة من الوعى جعلته يرفع لواء التحذير: " إن الاتفاقية كقانون التعليم وكالمنهج وكالتعليمات والتوجيهات الرسمية، مجرد أساس لا يحقق بنفسه نتيجة ولا يضمن فائدة، وإنما العبرة فى هذا بالتنفيذ ..الروح الذى يتم به، والفن الذى يصطنع فيه، والإخلاص الذى يحدوه والهدف الذى يمثل أمامه ليوجهه ويهديه ".

وهى كلمة حق، أثبتت الأيام التالية صدقها، فلقد اندفعنا على طريق تحقيق الوحدة من أعلى، بينما كان الطريق الفكرى والعقلى والتربوى هو الذى يرسى للوحدة أساسا يثبت أمام الأنواء والأعاصير.

ويكتب الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزير التربية والتعليم فى عدد مارس ١٩٦٠ من صحيفة التربية مقالا بعنوان (الأسس التربوية للقومية العربية) دار حول أن تحقيق القومية العربية كأسلوب تفكير، وأسلوب حياة يوجب أن يتمثل المواطنون العرب مقوماتها، وروحها واتجاهاتها فى سلوكهم، ذلك أن تحقيقها لا يكون بمجرد الحديث عنها، وإنما بممارستها ممارسة فعلية. وفى هذا المقال تناول القوصى دور التربية فى هذا السبيل، على أساس أن التربية هى صناعة المواطنين، وعن طريقها يمكن تشكيل سلوكهم وتوجيهه، فالتربية من أجل القومية العربية ينبغى أن تهدف إلى تشكيل المواطنين فى اتجاه عربى بحيث يحترمون كل شىء عربى وكل أسلوب عربى والتراث العربى والمستقبل العربى.

ويتقدم الدكتور عبد اللطيف فؤاد الأستاذ المساعد بكلية التربية للمناهج وطرق التدريس ليدلى بدلوه، فإذا كان أبو الفتوح رضوان يقدم رؤية أصول التربية، والقوصى رؤية العلوم النفسية، فإن عبد اللطيف فؤاد يستهدف أن يقدم رؤية المناهج، وكان عنوان مقاله (تخطيط المناهج المدرسية على أساس قومى) بنفس العدد المشار إليه سابقا من صحيفة التربية.

فمن العيوب التى أصابت المناهج فى الماضى (هو هنا يقدم أساسا مستمدا من المدرسة الأمريكية التى تعلم فيها للحصول على الدكتوراه، لكن لينتهى بنتيجة قومية!!) قصرها على المواد الدراسية المنفصل بعضها عن بعض من ناحية، والمنفصلة عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى يعيش فيها المتعلمون من ناحية أخرى.وهذا النوع من المناهج يتعرض لنقد أستاذنا، ثم يعرض المفهوم الحديث للمناهج فى ضوء أسسها الاجتماعية والقومية وأهمية قيامها على تخطيط يوثق الصلة بين عملية التعليم فى المدرسة وحياة المواطنين خارجها. ثم أنه يتناول العوامل التى تحتم الاهتمام بالأهداف القومية فى تخطيط المناهج حيث أن طبيعة التعليم تقوم على تأثره بالأهداف القومية وتأثيره فيها، بل إنه يعمل على تحقيقها فى نفوس المواطنين.

وفى دراسته (التربية والقومية العربية) فى مؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى، كان مما أكد عليه أبو الفتوح رضوان، وجوب العناية باللغة العربية الفصيحة " لأنها أقوى الروابط بين العرب، ومن ثم فهى العامل الأول فى الوحدة العربية ". ويضيف إلى ذلك أن مناهج المدرسة العربية " يجب أن تعنى بالعلوم الطبيعية عناية خاصة،

لعل تاريخ العلوم لا يقل أهمية عن مادة العلوم نفسها، لأن تاريخ العلم يبين للمواطن العربى أن أجداده بدعوا العلم فى تاريخهم القديم، وحافظوا على تراثه وأضافوا إليه فى تاريخهم الوسيط بمسئولية فى هذا الميدان أمام الأجيال المستقبلة".

أما محمد كامل النحاس، أحد أقطاب التربية فى هذه الفترة، فقد كتب عن (وسائل دعم التبادل الثقافى بين الدول العربية) فى المؤتمر نفسه، قدم فيه الكثير من المقترحات، كان منها على سبيل المثال:

- تحقيق التضامن بتبادل الزيارات بين رجال التربية والتعليم فى البلاد العربية والوفود الثقافية والعلمية بين البلاد المختلفة وإتاحة الفرصة للقادمين لزيارة المؤسسات الثقافية والعلمية والاجتماع برجال الثقافة والعلم وبتبادل الآراء معهم فى المشروعات الهامة وإلقاء المحاضرات فى الموضوعات التى تهم الوطن العربى وتعاون على حل مشكلاته والنهوض به.
- تقديم منح مجزية للطلاب العرب لمتابعة دراساتهم العالية فى الجامعات العربية والمعاهد العليا الفنية والعامة، مع الإكثار من عدد هذه المنح لتمكين أكبر عدد من أبناء العروبة من الانتفاع بهذه المنح.

وفى دراسته المعنونة ب (تعريب التعليم فى الوطن العربى) للدكتور محمد أحمد الغنام المنشورة فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣) نجده يستخدم تعبير "تعريب التعليم" للدلالة على معنيين متصلين:

المعنى الأول، هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية، واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية، وإحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية فى إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه، وكل هذا بقصد جعل المدارس والمعاهد التى تنتظم أبناء العرب فى أرض أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربى السليم.

وتعريب التعليم بهذا المعنى، يصح أن نطلق عليه شعار "التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب".

وقضية التعريب على هذا الأساس لم تكن تمثل مشكلة حادة فى الوطن العربى فى هذه الفترة إلا فى المغرب العربى، وخاصة فى الجزائر.

أما المعنى الثانى لتعريب التعليم الذى أبرزه أستاذنا، فهو إعادة النظر فى التعليم بالأقطار العربية، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التى يقوم عليها والأهداف والسياسات التى توجهه، والنظم والأشكال التى يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التى يتضمنها، وذلك بقصد تكييفه و" أقلمته " على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية، والإسهام فى حل مشكلاتها والنهوض بها، وتحقيق آمالها العظيمة فى الوحدة والحرية والكفاية والعدل.

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار "تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب".

لكن الغنام يرى أن تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى يمثل مشكلة أكثر البلدان العربية، إن لم يكن كلها على وجه التقريب.

أما الدكتور يوسف خليل، الذى كان مدير لمركز البحوث التربوية، فقد نشرت له وزارة الثقافة (دار الكاتب العربى ١٩٦٧) جزءا كبيرا من رسالته للدكتوراه التى حملت عنوان (القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها)، كانت الفكرة الأساسية التى انطلقت منها هى أن العلاقة بين القومية والتربية أمر طبيعى، فكل حركة قومية باعتبارها حركة وعى وشعور جماعى، تستهدف تحقيق أغراض بعينها، تقتضى نوعا جديدا من التعليم، يستمد نظامه وفلسفته ومناهجه وتخطيط سياساته من تلك الأهداف، وفى تخلف التربية عن مستوى هذه الأهداف خطر شديد يتهدد مفاهيم القومية ذاتها، ذلك لأنه لا يكفى أن يقوم فريق من القادة ورواد الفكر يستثيرون مشاعر الشعب القومية ويبشرون بمبادئ جديدة، ولكن:

"يجب – لكى تصبح هذه المشاعر والمبادئ حقيقة واقعة مؤثرة فى حياة الشعب وموجهة له – أن تنتقل المبادئ والأفكار التى تنتظمها أيديولوجية القومية من القادة إلى الشعب نفسه: أفرادا وجماعات والسبيل إلى ذلك التربية، هذا من جهة، والتربية من جهة أخرى عملية اجتماعية قبل كل شئ، فهى لا تعمل فى فراغ، وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذى تحيا فيه، وتصنع مواطنيه، واليوم – وتيار القومية العربية يعم البلدان العربية – يجب أن يسير موازيا له ويسانده، وتربية قومية صحيحة، تكون أساسا للحياة الجديدة بفلسفتها وظروفها ومعالمها..." (ص١٩).

وإذا كانت أنهر الكتب والمجلات قد تدفقت بكتابات تصفق للوحدة الثقافية والتعليمية، فإن رائد التربية الحديثة إسماعيل القبانى كان له رأى آخر عبر عنه من خلال عدد من المحاضرات ألقاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية التابع لجامعة الدول العربية ونشرت عام ١٩٥٨.

وبدون استطراد فيما أقام عليه رأيه، فإنه استعرض وجهات النظر المختلفة، فكرا وواقعا، حول قضية "التوجيه العام للتعليم" من قبل الدولة، فهو المنطق الذى قامت عليه الآراء الرابطة بين التعليم والقومية، وبين أن هناك نظريتين متقابلتين عن علاقة الدولة بالثقافة والتعليم: الأولى تقتضى سيطرة الدولة عليهما، لتتخذ منهما وسيلة لتوحيد أفكار الأفراد وميولهم، وتوجيهها بما يلائم أغراضها، والثانية تقتضى ترك الحرية للأفراد فى شئون الثقافة والفكر، وتؤمن بتنوع الشخصيات والأفكار، إذ ترى فى هذا أساس كل تقدم، فإلى أى الوجهتين كان توجه القبانى ؟

الحق أنه كان صريحا، وصادقا مع نفسه كأستاذ تربية، بغض النظر عن الموافقة أو المخالفة لوجهة نظره، فقد أقام وجهة نظره (ص٤٤) على أساس أن التعليم لا يثمر إلا إذا كان هناك تعلم، وأن التعلم لا يحدث من غير دافع، ودوافع الإنسان مصدرها الميول (أو العواطف) المشتقة من نزعاته الغريزية، وذلك فالتعليم ينبغى أن يتمشى مع ميول التلاميذ ليستمد منها الدوافع التى تدفعهم إلى التعلم، وهذه الميول، وإن كانت أسسها غريزية، تتشكل وفقا لمؤثرات البيئة، فالتلميذ يعيش فى بيئة زراعية تأخذ ميوله اتجاهات تختلف عن اتجاهات ميول تلميذ يعيش فى بيئة صناعية ٠٠وهكذا.

وهو لا يتوقف على ضرورة ملاءمة المناهج لميول التلاميذ وبيئاتهم الطبيعية فقط بل يؤكد على ضرورة أن تدور المناهج حول دراسة خصائص الجماعة وحاجاتها، ومشكلاتها.

ويستنتج من ذلك "أنه لا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافا جوهريا"، ثم يمضى فى بلورة فكرته (ص٤٦) أن لا ضير فى أن تبرز شخصية الوطن المحلى فى المناهج والكتب وأن تشغل الموضوعات الخاصة به الحيز الأكبر من الدراسة "بل إن هذا هو الواجب، لأن إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه أيسر من إدراك وحدة الوطن القومى الأكبر والانتماء إليه "، ويزيد

صراحة فى قوله: "وهناك خطر فى أن التبكير الزائد فى محاولة إيصال فكرة وحدة الوطن القومى إلى عقل الطفل يجعل المنهج فوق مستوى إدراكه." (ص ٤٧)٠

ويؤكد القبانى على أن " الولاء للوطن الأصغر لا يتنافى مع الولاء للوطن الأكبر، بل هو شرط لتكوينه، وعامل مهم من عوامل تقويته".

وإذا كان هناك مبرر لتوحيد المناهج ونظم الامتحانات فى مدارس البلاد العربية جميعا، وهو أن هذا لازم لكى تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية فى كل فرقة تسهيلا لتبادل الطلاب بين مدارس هذه البلاد ومعاهدها، فإن القبانى ينفى هذا (ص ٤٨)" لأن المهم فى قبول الطالب فى الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات، وإنما هو المستوى العقلى والثقافى العام الذى بلغه، ومستوى نضوجه خلقيا ووجدانيا "، وضرب مثلا بأن طلابا مصريين يبتعثون لدول أجنبية ويلتحقون بجامعاتها مع اختلاف شهادة الثانوية فى مصر عن مثيلتها فى هذه الدول، ومع ذلك يقبلون، بعد التحقق من وصولهم إلى مستوى معين، ولو رأوا أن هناك نقصا ما فإنهم يطلبون من الطالب أن يستكمل هذا النقص، دون ما إعاقة عن مواصلة الدراسة العالية.

وحتى لا يترك أى لبس فى فهم فكرته، ينهى سلسلة محاضراته بقوله (ص٥٣): "والخلاصة أن هدف الجهود التى تبذل فى ميدان الوحدة الثقافية العربية هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدها فى أذهان الأفراد، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة، وإبراز العناصر المشتركة فى ثقافة هذه الأمة، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض ، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية فى كل منها، وهذا يقتضى أن تشتمل مناهج مواد الثقافة القومية فى كل إقليم عربى على قدر مشترك، يكفى لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها، كما يقتضى الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار لبث فكرة الوحدة فى صدق وأمانة، ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه فى الأقاليم المختلفة ".

فإذا ما جئنا لبعض التفاصيل الخاصة بكيفية تحقيق المناهج الدراسية لأهداف القومية العربية، نجد فى دراسة قدمها أبو الفتوح رضوان إلى المؤتمر الثقافى العربى الثالث (بغداد ١٨-١٩٥٧/١١/٢٨) ونشر بالقاهرة ١٩٥٨، أنه بين عددا من السبل من أجل توجيه عربى لمناهج التاريخ، كان من بينها ألا يدرس تاريخ الغرب فى مدارسنا كما صوره مؤرخو الغرب الذين كان كل همهم تبرير الاستعمار الغربى، والجشع

الغربى، والشعوبية الغربية، والأشعبية الاستعمارية " يجب أن يدرس تاريخ الغرب من زاوية الحياة العربية فى الماضى وفى الحاضر وفى المستقبل: من أين أتى هؤلاء الغربيون بمدنيتهم، وعلى أى شئ أقاموا سياستهم القومية والعلمية وكيف عاملوا العرب، وما جناياتهم على الوطن العربى، وعلى القومية العربية، وعلى الثروات العربية، وما حقيقة نواياهم المستقبلة نحو الأمة العربية ؟"

ترى هل يستقيم هذا مع المنطق العلمى فى تدريس التاريخ حقا ؟

أظن أنه كان ينبغى التفريق بين تعليم ما يخص التاريخ الغربى فى حد ذاته، والذى لا ينبغى أن يدرس من المنظور العربى، وبين علاقاتهم بنا، فهذه هى التى يصح عندها استخدام مقترحات ابى الفتوح رضوان.

وعندما عقد المؤتمر الثقافى العربى بدمشق من ٥-١٦/٩/١٩٥٩، (طبعت بحوثه بالقاهرة ١٩٦٠) وقف أبو الفتوح رضوان ليبين كيف نوجه مناهج التربية الوطنية توجيها عربيا، فنعى على بعض المناهج فى البلاد العربية أنها قليلة الحظ من مادة العروبة (ص١٧١)، وأنها ما زالت – حتى ذلك الوقت – أكثر عناية بأدب المستعمرين وتاريخ المستعمرين وترجمة أبطال الاستعمار.

ونتيجة هذا كله – قلة مادة العروبة وقلة عمق ما هو موجود منها "أن كثيرا من المواطنين العرب الذين تعلموا فى المدارس يعرفون عن روسو أكثر مما يعرفون عن ابن خلدون، وعن ماكولى أو جيبون أكثر من الطبرى وابن الأثير، وعن نابليون أكثر من صلاح الدين ...."، لينتهى إلى " وجوب جعل المناهج عربية لحما ودما".

وعنى الدكتور عبد الحميد السيد الأستاذ المساعد فى المناهج بكلية التربية، فى المؤتمر نفسه ببيان دور الكتاب المدرسى فى توحيد الفكر العربى (ص٢٣٨)، مؤكدا أن للكتاب المدرسى فى مادة التربية الوطنية وغيرها من المواد الاجتماعية دور هام فى توحيد الفكر والثقافة بين أجزاء الوطن العربى يفوق دور غيره من الكتب المدرسية، "وذلك لأن المواد الاجتماعية أكثر من غيرها من المواد التى يدرسها التلاميذ، معنية بصورة مباشرة بحياة المجتمع فى إطاره الإنسانى ونظمه وأفكاره وآماله وسياساته البعيدة المدى".

ولأن المواد الاجتماعية هى أكثر المجالات اتصالا بالتوجيه القومى، فقد حظيت بالاهتمام الأكبر، ومن هنا كتب عبد الحميد السيد مقالا فى مرآة العلوم الاجتماعية

(يناير ١٩٦٠) حيث ينهى مقاله بقوله "إن المدرسة تعدل فى أهدافها ومناهجها ووسائلها كلما طرأت على المجتمع تطورات واتجاهات جديدة، ولا أظن أن أى اتجاه جديد يمكن أن يكون أقوى أثرا فى حياة المجتمع من الاتجاه القومى العربى، وبالتالى لا أظن أن أى اتجاه اجتماعى يكون له من التأثير على مدارسنا بأهدافها وفلسفتها ومناهجها من تأثير هذا الاتجاه القومى العربى" (ص٦١).

وربما يرد عبد الحميد السيد على تخوف لإسماعيل القبانى من غير أن يقصد، فهو يحاول أن يوضح المعنى المقصود "بالتوجيه" عند بحث توجيه المناهج توجيها عربيا، فهو ينفى أن يكون التوجيه تزييفا، ولكنه يتبدى من خلال عمليتين: أولاهما: الانتقاء والاختيار، وثانيتهما: التفسير، ويقصد بالأولى أن ننتقى من محيط العلوم الاجتماعية الواسع الذى يستحيل أن ندرسه كله للتلاميذ، " العناصر التى تخدم اتجاهنا العربى فى إطاره الإنسانى، دون إغفال غيرها من العناصر بطبيعة الحال ".وساق عبد الحميد السيد مثالا لما درسه هو من قبل فى كلية الآداب الذى لم يتضمن شيئا عن تاريخ العرب الحديث، وأبدى أسفه أن هذا قد نما أكثر عندما واصل تعليمه فى جامعة أجنبية.

والبعد الثانى فى عملية التوجيه، وهو الخاص بالتفسير "أن نفسر الأحداث والظاهرات والمشكلات الاجتماعية والتاريخية من وجهة عربية".

أما الدكتور محمود بسيونى الذى أصبح فيما بعد عميدا لكلية التربية الفنية، فقد كتب هو الآخر عن (الاتجاهات القومية فى تدريس الفنون) بمجلة الرائد (نوفمبر ١٩٦٠)، عن ضرورة ألا نغفل فى تدريس الفنون التيارات الاجتماعية والانتصارات الكثيرة التى حققها المجتمع، والآمال والمطامح التى يسعى إلى تحقيقها، وآمال غيره من الشعوب التى تريد أن تحققها فى مستقبلها". ومن هنا رأى أن من سبل تدريس الفن التى يوحد بها بين المشاعر، دراسة ما كان لنا من فن إسلامى عربى انعكس فى المساجد والمنازل والأثاث، وفى الفنون والحرف الفرعية التى عكست القيم التجريدية..

وبطبيعة الحال فإن كل ما كان معلقا بالعملية التربوية من حيث ما يجب أن تقوم به فى مجال القومية العربية فإنه يرجع فى النهاية إلى المعلم نفسه، ومن هنا فقد ظهر حرص ملحوظ على دور المعلمين فى هذا الشأن ...

ويبدو أن أول ما توافر لنا من كتابات فى هذا الشأن، بمجلة الرائد (أبريـل ١٩٥٧)، حيث لم نكن قد شهدنا بعد الزخم الذى ظهر بعد ذلك فى التوجه العربى، ومن هنا نجـد أن تقرير نقابة المعلمين عن التعبئة القومية، نظر إلى الصفة القومية على أنـــها تعنـــى البعد المصرى، فهو يشير إلى مجالات ست للتعبئة القوميـــة: الأهــداف القوميـــة – الوحدة العربية – الصهيونية – قناة السويس – الاســـتعمار – موقــف العـــرب مـــن الصراع العالمى.

وعندما أخذ يشرح هذه النواحى قال: "أما الأهداف القومية المصرية ...."، علــــى أساس أن الناحية الخاصة بالوحدة العربية هى التى تتضمن ما يتصل بالبعد العروبـــى، وكذلك القضية الفلسطينية، فضلا عن قضية الاستعمار، حيث كـــانت بعــض البلــدان العربية – جنوب اليمن مثلا، ودول المغرب العربى –لا تزال خاضعة للاستعمار.

وبمناسبة مرور عام على قيام الوحدة بين مصر وسوريا، يكتب أبو الفتوح رضـوان فى الرائد (مارس ١٩٥٩)، بعد شرح طويل لمسائل تتصل بالوحدة نفسها، يوجه القـول إلى المعلمين: " لنعتمد نحن المعلمين على أنفسنا وعلى وعينا، لتكن الجمـــل والألفـــاظ التى نعلم بها القراءة جملا وألفاظا محملة بالمعانى والوعى، لتكن جملا قومية . ولتكن مادة القراءة من نفس النوع فى جميع الفرق مع التدرج الواجب. ولتكن مسائل الحساب والجبر مستمدة بعضها من المحيط القومى ..."

وتنشر الرائد (أبريل ١٩٥٨) لكمال الدين حسين وزير التربية المركزى فى دولـــة الوحدة، كلمة ألقاها فى سوريا عدد فيها ما تشكله الوحدة من انتصار، ليقول بعد ذلــك: "لقد كنتم – أيها الأساتذة والمعلمون – رواد الطريق إلى هذه الغاية، وقادة الأجيال فـــى تلك المعركة، فإن الوعى الذى أيقظتموه فى قلوب الشباب وعقولهم منذ كنتم، هو الـذى صنع لأمتكم هذا التاريخ الذى تكتب اليوم أولى صفحاته، فعليكم أنتم أن تحمـــوا هـذه المكاسب العظيمة التى تحققت للأمة العربية بفضل جهادكم وسديد توجيهكم ..".

وهكذا يعطى كمال الدين حسين المعلمين والأساتذة مثل هذا التقدير، وفى المقـــابل يحملهم مسئولية تعزيز مكسب الوحدة والمحافظة عليه.

وتعقد نقابة المعلمين مؤتمرا لقادة التعبئة القومية فى كلية الآداب بجامعة الإسكندرية فى أغسطس ١٩٥٩، ويلقى جمال عبد الناصر كلمة عن معارك بناء الأمة العربيـــة، يختمها بقوله: "أما أنتم يا رجال العلم، فإن دوركم فى البناء هو خلق جيل يحافظ علـــى

هذا البناء ويستمر فى حمل الأمانة حتى تتحقق الأهداف التى نسعى لتحقيقها" (الرائد، سبتمبر ١٩٥٩).

ثم يتجلى لنا الأسلوب الدعائى، القسرى الذى يقوم على التلقين والطاعة فى التعبئة القومية، فيما نشرته الرائد فى يناير ١٩٦٠ من واجبات المستويات المختلفة للجان التعبئة، حيث نجد، فيما يخص واجبات لجنة التعبئة بالمنطقة: "جمع خطب وتصريحات السيد الرئيس وأحاديث كبار المسئولين واستخراج نقاط ورءوس موضوعات للمناقشة والمدارسة، وتصلح لأن تكون منها برامج لاجتماعات وندوات تقام فى نواحى الإقليم المختلفة فى القطاع الشعبى والمدارس بالمدن والقرى ٠٠"!!

أما بالنسبة للجان التعبئة بالمراكز أو الأقسام الإدارية، فنقرأ: "تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات والبحوث والبيانات الخاصة بالخطوط العليا والبرامج العامة والأحداث الكبرى وغيرها من اللجنة العامة بالمنطقة ومدارستها ٠٠".

ونجد النص نفسه تقريبا فيما يتصل بلجان التعبئة القومية فى المعاهد العليا والمدارس الثانوية والإعدادية العامة والفنية: " تلقى التوجيهات والتعليمات والنشرات التى تتصل بنواحى التعبئة المختلفة من لجنة المركز، والقيام بتنفيذها ٠٠٠".

وهذا نص خطير حقا يظهر مدى فساد التفكير فى قضية التعبئة، ويصلح أن يلقى ضوءا يفسر التهاوى الذى حدث بالنسبة للبناء البشرى الذى كان يجب أن يقف لحماية الثورة فيما بعد عندما تعرضت للتغيير الجذرى قسرا، فلا سبيل لحركة صاعدة من أسفل إلى أعلى ولكن المسار فى اتجاه واحد هو من أعلى إلى أسفل، وما على الجميع إلا السمع والطاعة بغير نقد، وعودة إلى أعلى.

وبقراءة قرارات مؤتمر التعبئة الثانى فى قاعة الجمعية الجغرافية بالقاهرة، ديسمبر ١٩٦٠، يتأكد أن مفهوم التعبئة قد اقتصر على الجوانب السياسية العامة فى صورة طموحة مبالغة مثل "إعداد الشباب لخوض معركة القومية العربية ضد إسرائيل ٠٠ومساندة الشعب الجزائرى ٠٠وتخليص الوطن العربى كله من العبودية".

ويفرض المؤتمر عضوية كل المعلمين أعضاء نقابة المعلمين فى الاتحاد القومى٠٠٠

كما يقرر " تعبئة أقلام المعلمين والمفكرين فى تأليف القصص والتمثيليات والأناشيد والشعر وغيرها ٠٠" (الرائد، ديسمبر ١٩٦٠).

وفى الدراسة التى قدمها إسماعيل القبانى عن (إعداد المعلم العربى فى إطار الفلسفة التربوية المتجددة) لمؤتمر أسس التربية فى الوطن العربى كان مما اقترحه لتضمين مناهج إعداد معلمى التعليم الابتدائى فى البعد الخاص بالثقافة العامة، عددا من الجوانب التى تتصل اتصالا وثيقا بالبعد العروبى، على الرغم من موقفه الذى بيناه من قبل، لكن يبدو أن حركة المد العربى التى وصلت إلى أوج ازدهارها فى هذا الوقت كان لابد أن يكون لها أثرها فى الإقناع، من هذه الجوانب (ص ٩٢٨):

أولا: دراسة اللغة العربية، مع العناية بالأدب، نظرا لقيمتها العظيمة، ولأهميتها بالنسبة لحياة المواطن العادى ولعمل المعلم معا.

ثانيا: دراسة مقومات الثقافة العربية، ولأن هذا يساعد الطالب على فهم أساس فكرة القومية، ويؤدى إلى تقوية ولائه لها.

ثالثا: دراسة الدين والقرآن الكريم بصفة خاصة، لما لذلك من أهمية من الناحية الروحية، ومن أثر فى فهم الثقافة القومية.

رابعا: دراسة المجتمع العربى الحالى، والمجتمع الوطنى المحلى، دراسة تمكن الطالب من إدراك العوامل التى تؤثر فيهما، والمشكلات التى يعانيانها، والاتجاهات التى ينبغى السير فيها لحل هذه المشكلات ودفع عجلة التقدم الاجتماعى إلى الأمام.

وفى أغسطس عام ١٩٦٣ ألقى الدكتور سليمان حزين الذى أسس جامعة أسيوط، وكان وزيرا للثقافة عام ١٩٦٥ كلمة بعنوان (واجب التربية العربية فى تكوين المواطن العربى) نشرتها الرائد فى ديسمبر ١٩٦٣، كان مما جاء فيها أن المعلم يجب أن يبدأ بنفسه، ثم ينتقل إلى الجيل الجديد، وأنه ليس الأمر فى التربية أمر تكوين شعور بين التلاميذ، شعور بالقومية، لأن الشعور يولد مع الطفل ويتوارث جيلا بعد جيل، وإنما الأمر أمر توعية، أمر انتقال بالشعور إلى مرحلة الوعى، ثم هو من ذلك أمر انتقال من مرحلة الوعى إلى مرحلة العمل، إلى مرحلة الحركة، فليس يكفى فى المواطن العربى أن يكون شاعرا بقوميته العربية، بل لابد أن يكون واعيا بكيانه العربى، ويجب أن يكون متحركا ومنطلقا وعاملا من أجل بناء هذه القومية ومن أجل إبراز هذه القومية، ومن أجل إبلاغ رسالتها.

هى كلمة حق بالفعل، بالمعايير التربوية والنفسية، وأيضا بالمعايير السياسية القائمة على الوعى السليم.

وفى نفس العدد من الرائد تنشر مقالا للدكتورة عائشة عبد الرحمن التى كانت أستاذة اللغة العربية بكلية البنات بجامعة عين شمس بعنوان (دور المعلمين فى إعداد الفتاة للحياة العربية الجديدة) لافة النظر إلى هذا البعد المهم فى البنية المجتمعية، والذى لم يكن ينال ما يستحقه من اهتمام يساوى وزنه، ألا وهو الإناث.

وخلاصة ما قالته مفكرتنا فى المقال أن مجتمعنا العربى الجديد، فى معركة التحدى للقضاء على أسباب التخلف ورواسب عصور الانحطاط يحتاج إلى أن تميز المرأة العربية حقيقة مكانها فى الركب الثائر، وتعى مسئولياتها الخطيرة فى صنع مستقبله، وهى لن تستطيع النهوض بهذا الدور ما لم تستكمل مقومات وجودها الحر، دون أن يخونها وعيها لذاتها، ويخطئها تقدير تبعات الحرية، وإدراك المجال الأصيل الذى تحقق فيه وجودها الإنسانى والقومى "وعلى المعلم يقع عبء كبير فى إعداد فتاة اليوم لصنع المستقبل، وهى مهمة يزيدها تعقيدا ما طرأ على حياتنا العامة من تطور وما فتح العصر من آفاق رحبة أمام المرأة الجديدة الطامحة، مما يقتضى حسن إدراك المعلم لروح العصر، وإيمانه بحتمية التطور ..".

ومن الملاحظ أن الكتابة عن المربين التربويين، كانت ما زالت ذات طابع محلى، فكتب أبو الفتوح رضوان فى عدد الرائد (فبراير ١٩٥٨) عن (على مبارك، تلميذا ومربيا) حيث احتفلت وزارة التربية بإقامة تمثال له فى ديسمبر ١٩٥٧ فى مقرها.

ومن اللافت للنظر أن أستاذنا، على الرغم من أنه يكتب عن على مبارك، إلا أنه ينتهز الفرصة ليبعث رسالة غزل إلى قيادة الثورة التى لم تكن حريصة على إعطاء مؤسس الوفد (سعد زغلول) حقه من التقدير، فيكتب: "..ولعل أخطر ما يوجه إلى سعد كزعيم سياسى أنه لم تكن له فلسفة تربوية تساير فلسفته السياسية، ولذلك توقفت حركته على شخصه فلما مات ماتت "، وهو رأى مؤسف حقا، فالحركة التى قادها سعد لم تمت بموته، وإنما تم الالتفاف حولها قبل أن يموت بسنوات، وهل لابد لكل زعيم سياسى أن تكون له فلسفة تربوية ؟ إذن، فهل كانت لجمال عبد الناصر فلسفة تربوية ؟ وما علاقة هذا بموضوع يكتبه عن على مبارك ؟ إن الزعماء التاريخيين يعطون رؤية كلية عامة، ويقوم أهل الاختصاص، كل فى مجاله، باستنباط ما يمكن استنباطه منها، ومن ثم، فهى وظيفة المربين أن يستلهموا ثورة ١٩ والحركة الفكرية العامة التى حكمتها، لكن هذا لم يحدث !!

لكنه أحسن القول عندما عاد إلى موضوع مقاله فقال عن على مبارك "...نكتب عنه لأنه كان فيلسوفا مصريا من فلاسفة التربية ...إنه فى السياسة كان صاحب تربية، وفى التربية صاحب سياسة".

وعندما كتب أستاذنا الجزء الثانى من المقال، كان ذلك فى شهر مايو من العام نفسه، حيث كانت الوحدة قد بدأ صداها يتردد، فإذا به يحرص على وصف على مبارك بأنه "العربى المصرى"، و"إن على مبارك يصل الفكر التربوى العربى بالجاحظ فى القرن التاسع، وأبى يزيد البلخى فى القرن العاشر، وابن سينا فى القرن الحادى عشر، والغزالى فى القرن الثانى عشر ..."

ولأنه كتب عن رفاعة الطهطاوى فى عدد يناير ١٩٥٩، أى بعد إعلان الوحدة، يصفه بأنه "فلاح صعيدى مصرى عربى" ويتحدث عنه باعتباره مفكرا "عربيا" فيقول: "كتب رفاعة فى السياسة كلاما يجعله بين كتاب العرب فى جميع العصور أحد فلاسفتها، ويختم مقاله بقوله" ...وهكذا نجد أنفسنا أمام فيلسوف من فلاسفة التربية يجب أن يعتز به علم التربية فى العالم العربى".

وكان من آثار الوحدة بين مصر وسوريا أن يبرز اهتمام غير عادى بمفكر مثل عبد الرحمن الكواكبى، فهو سورى، جاء مستوطنا مصر، وله كتابات تفوح رائحتها بالروح العروبية، فيكتب عنه أبو الفتوح رضوان مقالا بالرائد (يناير ١٩٦٠) يظهر فيه جوانب العروبة فى فكر الكواكبى، ثم يعرج على بعض نظراته التربوية.

أما مجلة مرآة العلوم الاجتماعية فتضمن عددها الصادر فى يناير ١٩٦٠ عدة دراسات، منها دراسة لوزير التربية والتعليم التنفيذى فى مصر، أحمد نجيب هاشم، وأخرى بعنوان (الكواكبى وأم القرى) لإبراهيم نمير سيف الدين الذى كان كبيرا لمفتشى العلوم الاجتماعية، ونفس الدراسة التى نشرتها الرائد لأبى الفتوح رضوان ملخصة، حيث كانت هى الدراسة الوحيدة التى عنيت بإبراز نظرات الكواكبى التربوية.

وفى وسط الزخم الذى شهده سوق الثقافة على طريق العروبة، كان البعد الدينى الإسلامى ذا صوت هامس، وضوء خافت، فى الساحة التربوية، على الرغم من حرص الثورة على نفى إدارة ظهرها للتوجه الدينى الإسلامى، بتشكيل المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وتخصيص إذاعة متفردة للقرآن الكريم التى امتدت لتصبح اليوم

أكثر الإذاعات التى تحظى بنسبة استماع هائلة.وربما مما يفسر هذا هو حرص دعاة القومية العربية على أن تضم مظلة العروبة العرب المسيحيين، ومن ثم فحتى عندما يجئ الحديث عن الدين يجئ تحت مصطلح " القيم الروحية " بحيث يكون المصطلح عاما يمكن أن يشمل غير المسلمين.

ولا نرى من الكتب إلا ثلاثا منها كتابان هما فى الأصل رسالتا دكتوراه، الأولى للدكتور أحمد شلبى وهى (تاريخ التربية الإسلامية) حصل عليها من جامعة كمبردج ببريطانيا عام ١٩٥١، ونشرت فى دار الكشاف ببيروت عام ١٩٥٤، وفى القاهرة ١٩٥٩

والثانية، للدكتور أحمد فؤاد الأهوانى عن التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى، حصل عليها من آداب القاهرة، قسم الفلسفة، فى أواسط الأربعينيات، ونشرت فى دار إحياء الكتب العربية عام ١٩٥٥.

والكتاب الثالث (منهج التربية الإسلامية) لمحمد قطب، وهو وإن كان دون تاريخ، إلا ان الطبعة الثانية التى بين أيدينا، التى نشرتها دار القلم بالقاهرة ترجح أنه ظهر فى الستينيات، حيث أن دار القلم وجدت فى هذه الفترة على وجه التقريب.

وفى مؤتمر (أسس التربية فى الوطن العربى) تكتب عائشة عبد الرحمن عن (القيم الخلقية والروحية) تقول فيها: " ...فالمجتمع العربى يحتاج فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخه إلى أن يؤكد إدراكه للقيم المعنوية التى هى مظهر رقيه، بقدر ما هى سمة أصالته، والقوة الدافعة فى انطلاقه الثورى " (ص٢٩٨)، وتكمل هذا بقولها فى صفحة أخرى (٢٩٩): "والتراث الروحى للأمة العربية يؤكد أصالة القيم المعنوية فى الشخصية العربية".

ويكتب أحمد الشرباصى عن نفس الموضوع (القيم الخلقية والروحية وأثرها فى تكوين الشخصية العربية)، ويفسر غلبة مصطلح "الروح" على "الدين" بقوله: "..كما أن الكثيرين يقولون "الناحية الروحية" وهم يقصدون "الناحية الدينية"، وهم يتركون كلمة "الدين" ويؤثرون كلمة "الروح" اعتقادا منهم أن هذا ينأى بهم عن مواطن الجدل والتعصب، مع أن التدين كالغريزة المشتركة بين البشر مهما اختلفت صوره ومظاهره، ومن هنا نشعر تأثيره العميق البعيد المدى" (ص ٣٠٥).

والحقيقة أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد الذى قـال بـه الشـرباصى، ذلـك أن الاقتصار على مصطلح "الروحى" يصبغ الدين بطابع أخروى فقط، بينما صحيح الديـن يجمع بين الدين والدنيا، وبين الجسم والعقل والروح.

وفى كتابه (فى الفكر التربوى) للدكتور محمد لبيب النجيحى، الذى نشرته الأنجلـو المصرية عام ١٩٧٠ ينشر دراسة بعنوان (الطبيعة الإنسانية عند الغزالى، وأثرها على أهداف التربية ونظرية التعليم) ص ٨١، وهو موضوع غريب إذا درسنا السياق العـام لكتابات النجيحى وترجماته، فكما سوف نرى، كان غارقا لأذنيه فى البحر الأمريكـى البراجماتى.

ومن أهم ما نقرأ فى هذا الشأن ذلك الذى كتبه أبـو الفتـوح رضـوان بعنـوان (المدرسة والتربية الروحية) فى عدد أبريل ١٩٦٠ من مجلة الرائد، فبعد أن عـرض لبعض مظاهر العيد التى يرى أنها لم تعد تحمل ما كانت تحمله قبل ذلـك مـن دفء العلاقات القرابية والإنسانية (ماذا لو بعث ليكتب عن هذا الموضوع اليوم ؟!): "٠٠إنـه عندى دليل على تدهور فى تمسك الناس بالقيم الروحية، وهو من الناحيـة التربويـة، التى تعنينا هنا فى صحيفة المعلمين، دليل على ضعف التربية الروحية التى تقوم بـها مدارسنا، هذه الناحية القومية كارثة الكوارث، لأن القيم الروحية هى "السمنت" الـذى هو أداة التلاصق الاجتماعى والتماسك القومى".

لكن الكاتب – فيما يبدو – لا يقصد من القيم الروحية ما قاله الشـيخ الشـرباصى، وإنما جوانب معنوية وأخلاقية عامة، فهو يعنى بالقيم الروحية: "التـودد، والتعـاون، والعمل من أجل أهداف مشتركة، وتغليب هدف المجموعة على الأهداف الشـخصية، والأمانة فى القول والعمل ٠٠٠إلخ"، كما كتب فى العدد التـالى مـن الرائـد (مـايو ١٩٦٠)

ومن المرات النادرة تنشر الرائد (مارس ١٩٦١) مقـالا عـن (المعـاهد العلميـة والاجتماعية فى الإسلام) مترجمة عن (إسلاميك ريفيو).

التيار الاشتراكـــى:

بدأ المايسترو يحرك عصاه فى اتجاه آخر، وتغيرت "النوتة الموسيقية" أمام العازفين فبدأوا يربطون أعينهم بحركة يد المايسترو والنوتة الجديدة !!

في ذروة المد القومي العربي، صدرت قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، ولم يمـــر شهران إلا وانهارت تجربة الوحدة العربية على يد انفصالي دمشق، فبدأ التيار القومـــي العربي يضعف وجودا في الكتابات التربوية ويعلو الصوت الاشتراكي، خاصة وقد تـم تصالح بين قائد الثورة وبين شيوعيي مصر وأفرج عن المعتقلين منهم عام ١٩٦٤، ثـم تجئ هزيمة يونية لنجد التيار العروبي يكاد يصاب بالسكتة الكتابية، مع أن العروبة لـم تكن سببا بأي حال من أسباب الهزيمة، ولربما جاز لنا أن نقول أن ضعف الجدية فـــي العمل لها والإخلاص لدى بعض النظم والزعامات العربية كان سببا مهما، مع إقرارنـا في الوقت نفسه أن زعيم الثورة نفسه، ظل مؤمنا بالعروبة، وليس ثمة تنـــاقض بيـــن العروبة والاشتراكية، لكن، الذي حدث بالفعل هو بدايـــة تســـيد التيـــار الاشـــتراكي، والخفوت التدريجي لصوت العروبة.

ونكاد نجد هنا نوعين من الكتابات، فهناك نفــر مـــن الكتـــاب عرفـــوا باتجاهـــهم الماركسي، ومثل هؤلاء كان طبيعيا أن يواصلوا الدعوة إلـــى الاشـــتراكية وينتـــهزوا فرصة التحالف الذي قام بينهم وبين السلطة ليعززوا مواقعهم الفكرية، ويزيـــدوا مـــن رقعة الدعوة إلى الاشتراكية، وهؤلاء تملس في كتاباتهم نبرة الصدق مع الذات ومـــع الموضوع، بغض النظر عما إذا كان رأيهم موافقا لما نعتقد أم لا. لكـــن هنـــاك نفـــرا آخر، وهم الكثرة الغالبة، الذين ارتبطت حركة عيونهم بحركة عصا المايسترو، ربمـــا يكونوا قد آمنوا بالفعل بالتوجه الجديد، وربما كانوا ينـــافقون، وربمـــا ٠٠وربمـــا، لا نستطيع الكشف عما في ضمائرهم.

بطبعة الحال، ونحن نبحث عن مظاهر التوجه الاشتراكي في الفكر التربوي فـــي فترة الثورة، يهمنا أن نركز أكثر على من عرفوا واشتهروا بماركسيتهم، لكن المشـــكلة أن الكثرة الغالبة من هؤلاء كانوا بعيدين عن الحقل التربوي، ونـــدرة اهتمـــام غـــير التربويين منهم بالقضايا التعليمية، على الرغم من أن الجماعة المذهبيـــة مفـــروض أن يكون اهتمامها أكثر بعملية البناء البشري، لكن يبدو أن طول عملهم سرا، وتمزقهم إلى جماعات متفرقة، وكثرة ملاحقتهم أمنيا، جعلهم يركـــزون – بنفـــس منطـــق الـــدول الشمولية – على عملية البناء البشري من الناحية السياســـية عـــبر عمليـــات التلقيـــن والتعبئة، ويتعاملون مع قضايا التعليم على اعتبار أنها تحتل منزلة متأخرة فـــي ســـلم الأولويات.

ولعل السفر الضخم الذى أصدره أحد أعلام الحركة الماركسية فى مصر "أبو سيف يوسف" بعنوان (وثائق ومواقف من تاريخ اليسار المصرى ١٩٤١-١٩٥٧) يبين لنا أن الهم الأكبر كان متجها إلى الحركة الطلابية، تثقيفا وتجنيدا وتحريكا وإثارة، وأن القليل النادر من الجهد كان يوجه إلى مناقشة قضايا التعليم.

ومن محضر نقاش مع طالب كان بكلية العلوم اسمه " منجد توفيق " (ص٧٧١) بين نجاحه فى عقد مؤتمر بكلية العلوم بعد قيام الثورة لمناقشة قضايا جامعية ثلاث: اللائحة، باعتبارها تضم قيودا على حركة الطلاب - الحرس الجامعى - مجالس التأديب.

وفى ١٩٥٣/١/١٧ صدرت نشرة غير دورية باسم (وحدة الطلبة)، عن طريق فصيل ماركسى (طليعة العمال)، وكان مما ورد فيها " عن الحق فى مجانية التعليم وإقامة اتحاد عام للطلاب "، حيث كان هذان المطلبان هما الموضوع الرئيسى فى المجلة، وفى هذا قام أحد محررى المجلة باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة ورجال التربية والمدرسين، ووجهت المجلة عددا من الأسئلة إلى د٠ طه حسين عن الحق فى التعليم وتطوير برامجه وضرورة أن ينتظم الطلاب فى اتحاد عام لهم (ص٩١٤).

وكتب الطالب " حسنى يسى، الطالب بهندسة القاهرة، مسئول المجلة عن بعض مشكلات الطلاب ليؤكد أهمية تكوين اتحاد عام للطلاب ليدافع عن قضاياهم.

وكتبت "إجلال خليل" ان الطالبات الجامعيات هن الطليعة التى خرجت من صفوف المرأة المصرية المناضلة: من أجل حقها وحريتها وتحررها من ربقة العبودية: عبودية المنزل الرجعى، والزوج الرجعى والتقاليد البالية ٠٠٠".

وفى عددها الصادر فى ١٩٥٣/٣/٩، شرت مجلة (المقاومة الشعبية) تحت عنوان (معا ضد التجهيل) تهاجم إدارت الجامعات الثلاث (القاهرة، عين شمس، الإسكندرية)٠

وإذا كانت الساحة الثقافية فى مصرية قد شهدت طوفانا لم يشهده تاريخها تنظيرا وإشادة بالاشتراكية بعد قوانين يوليو الاشتراكية ١٩٦١، فيهمنا أن نتوقف قليلا أمام مثال لمثل هذا الجهد التنظيرى من خلال المجلة الخاصة بالمعلمين، وهى الرائد فقط، وكان ذلك فى عدد خاص (مايو / يونيو ١٩٦٧)، فقد كتب أمين عز الدين عن الاتحاد الاشتراكى، وأشار فى مقاله أن أن أقدم كلام مكتوب عن الاشتراكية فى مصر كتبه

مصطفى حسنين المنصورى، والذى كان يشغل وظيفة مدير تعليم الفيوم، وصدر الكتاب عام ١٩١٣٠

أما الدكتور إبراهيم سعد الدين فقد كتب عن (حتمية الحل الاشتراكى)، كما كتب كذلك عن (فترة التحول الاشتراكى) فى نفس العدد.

كذلك كتب د. محمد أنيس حول الموضوع الذى كان يشغله كثيرا فى هذه الفترة وهو (التناقضات الأساسية فى المجتمع المصرى فى أعقاب الحرب العالمية الثانية حتى ثورة ١٩٥٢).

وحوى العدد مقالات أخرى لأساتذة شغلوا بالكتابة عن الاشتراكية، وإن كان من الصعب اعتبارهم بالفعل من العناصر اليسارية، مثل د. رفعت المحجوب الذى كتب عن (مشاكل التحول الاشتراكى).

وساهم عدد من المفكرين من خارج المجال التربوى فى مناقشة قضايا مهمة تتصل بالفكر التربوى، ميزتها أنها تبعد بنا عن الموضوعات التقنية التقليدية فى التربية، ومثالنا هنا كل من الدكتور فؤاد مرسى، ومحمود أمين العالم، والإثنان من كبار الماركسيين:

فالدكتور فؤاد مرسى يكتب كتابا بعنوان (حتمية الحل الاشتراكى)، وهو فى الأصل مجموعة دراسات سبق نشرها فى دوريات مختلفة، لكنه لا يشير إلى تاريخ ومكان نشر كل دراسة، ويستوقفنا هنا، فيما يتصل بموضوعنا ما جاء فى دراسته الثالثة عن حتمية الحل الاشتراكى فلسفيا، فهو ينبه إلى ضرورة النظرية الشاملة، ولا عجب فى ذلك فكل ماركسى ينظر إلى الماركسية باعتبارها النظرية الشاملة، والنظرية الشاملة يسميها "علم المعرفة"، وقد اختلط فيها المنطق بالفلسفة، فالفلسفة إذا كانت هى النظرة الشاملة إلى الكون، فإن المنطق هو لغة هذه الفلسفة، هو العملة التى يتداول بها الفكر (ص١٢٦).

ومن أبرز ما قاله كذلك أن الإنسان يستطيع أن يتحرر من قبضة الطبيعة والمجتمع لا بالتحرر من قيود المعرفة والعلم، ولكن بالكشف عن قوانين المعرفة وقوانين الطبيعة والمجتمع، وهو ما فطن إليه فيلسوف مثل بيكون حين قال أن سطوة الإنسان إنما تتمثل فقط فى العلم. إنه يستطيع بالدقة بقدر ما يعرف.

وعلى الرغم مما هو معروف عن د. فؤاد من أنه أستاذ اقتصاد، إلا أننا نلمس الطابع الفلسفى لفكره عندما يضع أمامنا عددا من النظرات الخاصة بنظرية المعرفة:

أولا – يجب أن نبدأ بتقرير أن الإنسان قادر على المعرفة وصالح لها بحواسه التى يملكها. إن هذه الحواس تنقل لنا صورا عن العالم الخارجى من حولنا، وهذه الصور هى أفكارنا.

ومن الواضح هنا النزعة المادية البحتة.

ثانيا – أن كل معرفة نتوصل إليها تعتبر حقيقة موضوعية، بمعنى أنها توجد خارجنا، مستقلة عن وجودنا، رضينا بها أو لم نرض، أفادتنا أو لم نفد منها، لكنها أيضا معرفة نسبية، وليست مطلقة.

ثالثا – أن كل حقيقة هى لحظة فحسب من الحقيقة المطلقة، هى قطرة من نهر المعرفة.

رابعا – أن هذه المعرفة العلمية لا تتبع فى الواقع، ولا يمكن أن تتبع، خطا مستقيما، بسيطا، ولا مباشرا، ولا كاملا صاعدا على الدوام إلى أعلى، وعلى العكس، فهى تشكل منحنيا له مرتفعاته وله منخفضاته، هو منحنى حلزونى ينطوى على التجربة والخطأ.

خامسا – نتيجة لهذا كله، فإن الصياغة الفكرية لأى صورة دقيقة عن العالم الذى نعيش فيه هى أمر مستحيل بالنسبة لنا، بل ستظل مستحيلة على الدوام.

ويؤكد مفكرنا على وحدة العلوم، صحيح أن علوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية تختلف نوعيا، كل علم بمنهجه وأهدافه، غير أن قوانين الواقع الإنسانى لا يمكن أن تختلف إطلاقا عن قوانين الطبيعة، إنها جميعا تندرج فى حقيقة شاملة هى أن العالم من حولنا عالم مادى، فى حالة حركة دائبة ومتنوعة، لكنه يجد وحدته من خلال تنوعه.

والغريب حقا أن جون ديوى نفسه فى كتابه (المنطق، نظرية البحث) يذهب إلى التنديد بالتفرقة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، لكن توحيده هذا يقوم على غير الأساس الماركسى، وكذلك فإن الكتاب الأساسى للحركة الشهيرة التى بدأنا نراها منذ أول الثمانينيات باسم "أسلمة المعرفة" تؤكد وحدة العلوم، لكن من منطلق أن الإيمان بإله واحد خالق، يحتم الإيمان بوحدة كلية للعالم، على الرغم من التنوع الداخلى فى ظواهره.

أما محمود أمين العالم فقد كان كثيرا ما يدافع عن الفلسفة، فمن ذلك على سبيل المثال ثلاث مقالات، أولاها نشرها بمجلة الرسالة الجديدة، مايو ١٩٥٧ بعنوان (دفاع عن الفلسفة)، والثانية (دفاع آخر عن الفلسفة) بالمجلة نفسها، عدد يونيو ١٩٥٧، والأولى مبنية على تصور خيل لكاتبنا أن الوضعية المنطقية، وفق ما عبر عنها د. زكى نجيب محمود، تريد إلغاء الفلسفة، أو هى تسعى إلى أن تنهى مهمتها، والثانية هى رد على قارئين اعترضا على ما ساقه مفكرنا.

والحق أن زكى نجيب محمود لم يدع إلى إلغاء الفلسفة، وإنما إلى تغيير مهمتها، مما لا يسمح المجال بتفصيله، وهو الأمر نفسه الذى سعى إليه الماركسيين، فهم يؤكدون أن الفلسفة كانت تسعى إلى تفسير العالم، وهم يريدون منها أن تغير العالم، والسؤال الذى يطرح نفسه هنا، وهل يمكن تغيير العالم قبل فهمه وتفسيره ؟

والمقال الثالث، نشره بمجلة المصور فى يونيو ١٩٦٨ بعنوان (بلاش فلسفة) دون أن يعنى هذا بالفعل، وإنما هو يسوق العنوان سخرية ممن يدعون إلى التخلى عن الفلسفة، وهو هنا يلتزم الدقة حين يفرق بين القول "بلاش هذه الفلسفة"، وبين القول "بلاش فلسفة عموما"، وهو المنطق نفسه الذى تستند عليه الوضعية المنطقية.

ويعد محمود أمين العالم من أوائل من قدموا إلى قراء العربية مفهوم "السيبرناطيقا"، والتى بدأت فى الشيوع شيئا فشيئا منذ الستينيات، لكنه كتب عنها فى مجلة علم النفس، فبراير ١٩٥٣، ومن خلال السيربناطيقا أشار إلى مفهوم ترجمه بـ "الآلية التغذية العكسية" Feed-back mechanism، وكان لهذا المفهوم دور كبير فى علوم التربية بعد ذلك، وخاصة فى مجال التقويم والتطوير، والنظر المنظومى إلى التعليم، حيث ترجم فى البداية بـ "التغذية الرجعية"، ثم استقر على وجه التقريب على أن يكون "التغذية الراجعة".

ويدافع العالم بحماس شديد عن العلم، فيكتب بعنوان (دفاع عن العلم) فى مجلة الرسالة، يوليو ١٩٥٧.

ويربط بين العلم والحرية فى مقال بمجلة الهلال، أبريل ١٩٦٥،

كما يكتب عن (التفكير العلمى عند العرب) فى مجلة " كتابات مصرية "، يونيو ١٩٥٦

وعندما يكتب عن (معنى الحرية فى مجتمعنا الجديد) فى مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٤، يقول: "إن طريق الحرية فى بلادنا ليس طريق البرلمانية الليبرالية، ليس طريق تعدد الأحزاب، وإنما هو طريق التحالف الثورى لقوى الشعب العامل والتنظيم الثورى القائد، إنه طريق البرلمان الشعبى والمجالس الشعبية، طريق أغلبية العمال والفلاحين، طريق القيادة الجماعية والرقابة الشعبية الواعية على قوانين حياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومشاركته الفعالة فى توجيهها ..."

ولا أدرى لماذا قفزت إلى ذهنى على الفور وأنا أقرأ هذه العبارات الجميلة حقا، تلك المقولة الشهيرة: إن الطريق إلى جهنم مفروش بالنوايا الحسنة " ! فلقد سادت هذه العبارات مجتمعات منظومة الدول الاشتراكية عشرات السنين، وأسفرت التجربة عن صورة بغيضة من القهر والاستبداد من قبل الفئات الحاكمة، وهم أفراد قليلون، قدموا أنفسهم باعتبارهم يمثلون كل هذا الذى يقال، ليتحولوا بالتالى إلى نوع آخر من الطغاة.

وكانت مجلة الطليعة الصادرة عن الأهرام منبرا ماركسيا معروفا بدأ ت فى يناير ١٩٦٥، حيث نجدها تخصص ملفا كبيرا فى عددها الحادى عشر (نوفمبر ١٩٦٥) بعنوان (المدرسة والإنسان والاشتراكية)، يهمنا التوقف أمام المقدمة التى صدرت بها الملف التعليمى، حيث نجد لأول مرة مناقشة مباشرة فى قضايا تعليمية صريحة:

"النظرة الاشتراكية للتعليم تختلف جذريا عنها فى المفاهيم الرأسمالية، بل إن أقصى ما تستطيعه أكثر المناهج التربوية تقدما فى إطار النظرة الليبرالية، هو أن تعتبر التعليم خدمة اجتماعية تضعها فى مصاف الخدمات المماثلة كالإسكان والعلاج، تدعو إلى التوسع فيها كما، وإيصالها إلى قاعدة عريضة من الناس، وإلى اقتسامها وتوزيعها بصورة أكثر عدالة".

ومع الإقرار بالاختلاف بين النظرتين، لكن ليس صحيحا حقيقة أن المجتمعات الليبرالية اعتبرت التعليم مجرد خدمة، فالمستقرئ لعشرات الكتب فى اقتصاديات التعليم يجدها ترجع بدء الوعى بأن التعليم "استثمار" وليس فقط خدمة، إلى علماء اقتصاد غربيين ليبراليين، وبصفة خاصة أمريكيين!

لكن مقدمة الطليعة تمضى بنا لتؤكد: "إن التعليم فى مفهومنا يمثل ضرورة إنسانية حيوية، فهو من الاحتياجات المادية الرئيسية (!!) للإنسان كالمأكل والمأوى، تماما،

بجانب أنه عنصر رئيسى من عناصر قوة الهيكل الاجتماعى ومن عوامل انطلاق القوى الإنتاجية لخلق القاعدة الاقتصادية للبناء الاشتراكى".

وتلخص المقدمة مهمة الملف: "ومن مهامنا الرئيسية اليوم، دراسة التناقض بين المناهج التعليمية واحتياجات المرحلة القادمة من تطورنا، واقتراح الحلول الثورية لمشاكل التربية وتوجيهها وجهة اشتراكية ...".

وضم الملف دراسات مثل (نحو تربية اشتراكية) لمحمد جعفر، قامت فكرته الأساسية على أساس أن "مهمة التربية الاشتراكية دراسة القيم والاتجاهات والدوافع النامية من تحول النظم والأجهزة الاجتماعية إلى الشكل الاشتراكى، والعمل على خلق المواقف التعليمية التى تساعد المواطن الناشئ على اكتساب هذه القيم والاتجاهات، فيشب وهو قادر على الحياة فى المجتمع الاشتراكى"، وهذه الفكرة هى اللحن الأساسى فى الكثرة الغالبة من الكتابات التى رأيناها عن التوجيه الاشتراكى للتربية.

وكتب محمد جمال راشد نوير، عن (تخطيط التعليم لتنمية الموارد البشرية)، قامت فكرته على أساس: "تتضمن عملية تنمية الموارد البشرية عملية زيادة أوجه المعرفة والمهارات والإمكانيات عند جميع أفراد المجتمع وحسن تنظيم هذه الموارد وتوزيعها واستغلالها بكفاءة، ولا تتضمن هذه الزيادة مجرد الزيادة فى فراغ، وإنما زيادة تلك الميادين طبقا للأهداف العامة للتنمية العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولا تعنى زيادة تلك الميادين أيضا زيادتها على ضوء التغيير فى كل هذه الميادين إذا كانت لا تتطابق مع الأهداف العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالى، فإن عملية تنمية الموارد البشرية – فى دولة نامية – هى عملية تغيير المهارات القائمة – إذا كانت غير متماشية مع أهداف التنمية وإكساب مهارات جديدة وتنمية وزيادة هذه المهارات الجديدة"

وكتب د. مراد وهبه عن (أزمة العلوم الإنسانية فى مجتمعنا الراهن)، تضمن نقدا لمناهج الاجتماع والفلسفة فى التعليم الثانوى، وكان معيار نقده هو المنظور الماركسى، ولما كان كتاب الكتب المقررة غير ماركسيين، كان من الطبيعى أن يجد فيها كاتبنا عددا مما تصوره أخطاء، دون أن يسميها باسمها الحقيقى وهو أنها "زوايا رؤية" تختلف بين أصحاب المذاهب المتباينة، ومن المفروض أن أصحاب الثقافة الفلسفية هم أولى الناس بالتيقن من هذا.

فهو يعيب مثلا على منهج "مبادئ الاقتصاد" ويرى أنه كان من الأولى أن يكون "مبادئ الاقتصاد السياسى". كما يأخذ عليه عدم ربط المفاهيم الاقتصادية بالنظم الاجتماعية، وهو نقد فى محله، فضلا عن نقاط أخرى لا نود التوسع فيها خاصة وأن الدكتور وهبه ليس من المتخصصين فى الاقتصاد.

كذلك أخذ على كتاب المنطق أنه لا يعرض للمنطق الدياليكتيكى.

أما بالنسبة لكتب المجتمع العربى المقررة على صفوف مختلفة فقد أخذ على كتاب الصف الثانى مثلا أنه يطرح القضايا العربية بطريقة مجردة، وفى الحديث عن التربية والتعليم يرى أن الكتاب تحدث عن أهدافها كأهداف عامة تصلح لأى مجتمع "والنتيجة الحتمية من كل ذلك عدم وضوح الرؤية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية".

أما "شفيق سليمان، فقد كتب عن (محو الأمية قضية اشتراكية)، مستندا إلى فكرة للسيد ميرزا إسماعيل محمودوف وزير التربية والتعليم بجمهورية تتارستان السوفيتية، فى تقريره الذى قدمه باللغة العربية للمؤتمر العربى لمحو الأمية الذى عقد بالإسكندرية من ١٠-١٨/١٠/١٩٦٤، حيث كان السيد ميرزا حاضرا كمراقب.

وأخيرا فقد تضمن الملف دراسة لفاطمة زكى بعنوان (دور التنظيمات الشعبية فى المدرسة)، وقصدت بهذا التنظيمات الجماهيرية الموجودة فى مصر المدارس والتى تتصل أفقيا بمثيلاتها بالمدارس المشابهة، ورأسيا حتى تصل إلى مستوى المنطقة والجمهورية وهى: اتحاد طلبة المدارس الثانوية وما فى مستواها – مجلس الآباء والمعلمين – الاتحاد الاشتراكى.

وكتب د. نجيب اسكندر الذى كان أستاذا فى كلية التربية، فى عدد الطليعة (ديسمبر ١٩٦٥)، عن (إعداد وتربية الكادر للجهاز الاشتراكى) تحدث فيها عن تصوره لما ينبغى أن تعلمه "معاهد الدراسات الاشتراكية"، حيث رأى أن تشمل موضوعات الدراسة على جانبين متكاملين:

الأول: دراسة نظرية تتناول موضوعات مثل: دراسة علمية لمجتمعنا العربى – دراسة نظرية المجتمع – دراسة التنظيم السياسى ...إلخ

الثانى: خبرة عملية، وتشمل عمليات النقد والنقد الذاتى عن طريق تنظيم الدارسين فى مجموعات صغيرة، ودراسات ميدانية تربط بين الجوانب النظرية والواقع العملى.

وكانت مجلة الكاتب التى رأسها أحمد عباس صالح معقلا لفئة أخرى من الكتاب الماركسيين، ففى عدد يناير ١٩٦٦ كتب الدكتور شريف حتاته عن (ضرورة تطوير التعليم الطبى)، نجده يشير فيه إلى أهداف التعليم الطبى والتى منها: " إننا نريد أطباء فعالين وواعين بواجباتهم الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب مهاراتهم الفنية ومرتبطين بقضايا الشعب وبنضاله فى سبيل بناء الاشتراكية. إننا نريد عددا متزايدا من الأطباء النابعين من صفوف العمال والفلاحين حتى لا تكون العلوم قاصرة على أبناء الطبقات المتوسطة ...".

وفى عدد فبراير من الكاتب، سنة ١٩٦٦، كتب د. محمد رواش الديب عن (استنزاف الثروة العقلية) ركز فيه على الدور الاجتماعى للعلم، وكيف أن الدول الاستعمارية أصبحت تعمد إلى اصطياد الكفاءات العلمية من البلدان النامية التى تدرس فى جامعاتها وتغريهم بالكثير من المال حتى لا يعودوا إلى أوطانهم ويعطوا ما لديهم ليصب فى خانة الثروة الاستعمارية، وهى الظاهرة التى أسماها البعض "تزيف العقول" أو "هجرة الأدمغة"، وإن كان لابد ألا ننسى أن الإغراء لا يتم من جانب الدول الغربية وحدها، ففى بلداننا مع الأسف الشديد عوامل طاردة معروفة.

وكتب الدكتور عبد الحميد يونس فى عدد الكاتب، مارس ١٩٦٦ عن (جامعاتنا فى مفرق الطريق)، حيث تساءل: ماذا يريد مجتمعنا الاشتراكى من الجامعات ؟ ليجيب: "لقد أصبحت المواجهة الواقعية للحياة هى السمة التى تميز مجتمعنا بعد أن خرجنا من مرحلة الفكر الرومانسى والتعبير الرومانسى. وإذا كانت المراحل السابقة قد أعانت على توضيح الحقوق والواجبات على أساس الفلسفة الليبرالية، فإننا من غير شك نطلب الآن من الجامعات شيئا آخر ..لم يعد الأدب غناء معتصم بالأبراج العاجية .. ولم تعد المفاهيم المطلقة هدف الفكر أو العلم، والمجتمع الاشتراكى يؤمن بالنظرة العلمية للحياة والإنسان، ويدخل الإرادة البشرية الواعية فى التطور، ولا يقيم الوجود على أساس الاستئثار بالجاه أو الثروة أو المعرفة، لذلك كانت جامعاتنا بحق فى مفرق الطريق بعد أن خرجنا من مرحلة التحول ...".

وعلى صفحات الكاتب تصادفنا كتابات أكثر الماركسيين اتصالا بالمسألة التعليمية، ألا وهو "أديب ديمترى"، لكن كانت مشكلته الأساسية حدته الصارخة إلى درجة كيل الاتهامات الجزافية بالرجعية والخيانة الوطنية لمن يرى أنهم يخالفون مذهبه الفكرى،

ونخص بالذكر إسماعيل القباني الذى كان رائدا حقيقيا للتربية الحديثة فى العالم العربى، ولا يعنى هذا أنه كان مبرأ من الأخطاء، لكن النقد العلمى المنهجى الموضوعى شئ، وكيل الاتهامات له إلى درجة التخوين الفكرى، هو الأمر البعيد حقا عن علمية النقد، وإلا لأجزنا للطرف الآخر أن يتهم ما يمثله كاتبنا أيضا بتهم تتردد فيها كلمات العمالة والخيانة ..إلخ.

ففى مقال لأديب ديمترى بالكاتب، فى عددها الصادر فى نوفمبر ١٩٦٦ بعنوان (الثورة والتعليم)، نراه يشير إلى من يسميهم " الطبقات الرجعية " فى مجتمع التعليم، أنهم إذا كانوا يلجأون إلى القتل والتخريب والقوة إذا أعيتهم الحيل، فإنهم لا يكفون لحظة "عن أساليب الخداع والتسلل فى هدوء وركوب مختلف المعاذير والحجج للوصول إلى أهدافها المعادية للثورة".

إنه أسلوب ممجوج كان البعض يلجأ إليه لنفى كل من يخالفه فى المذهب بدعوى أنه من أعداء الثورة، وتحت هذه المظلة حورب من حورب وأقصى من أقصى ليظل احتكار الوطنية والإخلاص مقصورا على من يكيلون الاتهامات.

وضرب صاحبنا مثالا لذلك فى حقل التعليم بإسماعيل القبانى الذى وصفه بأن " تصدى لقيادة كتيبة الرجعيين"، وأن هذه الكتيبة الرجعية استغلت سنوات الثورة الأولى، حيث لم تكن معالم الوضوح الفكرى قد برزت بعد " لتسدد ضرباتها إلى الثورة وإلى حركة الجماهير الشعبية فى اندفاعها صوب التعليم" !!

ولم يكن القبانى هو الذى فرض نفسه وزيرا للتعليم فى بدايات الثورة، فقادة الثورة هم الذين دعوه، وكان أمامهم طه حسين، مما عرضنا له فى مكان آخر.

وواصل الكاتب نقده للسياسة التى انتهجها القبانى عندما أصبح وزيرا، بنفس المنطق، وبنفس النوعية من الحجج.ولعل من أبرز صور التجنى فى هذا النقد هو اتهام القبانى بأنه كان ضد تعليم الفئات الكادحة من العمال والفلاحين، لأنه كان يرى أن نقلل جهود نشر التعليم الثانوى والعالى بحجة تكثيف الجهد لنشر التعليم الابتدائى، ولا ندرى كيف يستقيم منطق النقد هذا إذا كان التعليم العالى ذو المصروفات يكاد ينحصر فى الغالب والأعم بين أبناء الطبقة المتوسطة والأرستقراطية، وإلى حد ما التعليم الثانوى، بينما تعليم المرحلة الأولى هو تعليم سواد الشعب ؟!!

لكن كاتبنا ينتقل بعد ذلك إلى ما هو حق ومهم، فيقول: "ولا شك أن القضية الحقيقية التى تفرض وجودها على الثورة فى نطاق الثقافة والتعليم هى: كيف نصفى تركة بأكملها من الحرمان الطويل لقوى الشعب العاملة، وبالتحديد لقواه الأساسية من العمال والفلاحين من موارد الثقافة العليا، وأى سياسة لإعداد القوى العاملة والكوادر الفنية العليا تعنى بالتحديد إتاحة الفرص فى المحل الأول للجماهير العاملة والشعب المنتج وبالأخص جماهير العمال والفلاحين لتصل إلى أعلى مستويات التكنيك التى حرمت منها وليجند من صفوفها كوادر العمل العليا".

وفى دراسة ثانية للكاتب نفسه فى المجلة نفسها، عدد ديسمبر ١٩٦٦ ينتقد التقرير الشهير للجنة الوزارية للقوى العاملة، وخاصة عندما ألح التقرير على وجود أعداد فائضة فى تخصصات وعكس ذلك فى تخصصات أخرى، متخذا هذا تكأة فى اقتراح بتقليل نسب الطلاب فى بعض المعاهد، فهنا يرد أديب ديمترى بأن هذا العيب الواضح فى نظامنا التعليمى لا ينبغى أن يدير رؤوسنا ويسقطنا فى النقيض، وهو أن يتحول التخطيط إلى قيد شديد على الثقافة وسد مانع، أو نسقط فى قيم السوق الرأسمالية "فلسنا نعد عمالا لمصنع رأسمالى يحسب حساب الكسب والخسارة وحدها، بل بشرا لمجتمع اشتراكى بكل مسئولياتهم فى الإنتاج والتطوير والثورة. وليس لنا ان نخشى فائضا من الثقافة والعلم والتكنيك".

أما الدكتور لويس عوض، فقد كتب سلسلة مقالات فى الأهرام فى الستينيات جمعها بعد ذلك فى كتاب بعوان (الجامعة والمجتمع الجديد) فى سلسلة تحمل عنوان "دراسات اشتراكية"، نجد من موضوعاته تحت عنوان (حصان طروادة) هجوما ضاريا على معاهد إعداد المعلمين فى مصر بدءا من مدرسة المعلمين العليا، وجمع كل سيئات التعليم والتوجيه الاستعمارى له، ومحاربة آمال المصريين فى الحصول على تعليم لكل الناس، ليصبها على رأس معاهد إعداد المعلمين، ومن ثم فقد اعتبرها " حصان طروادة " للاستعمار !

إنه نفس منطق التكفير الذى بدأنا نراه لدى جماعات تتخفى وراء الإسلام فى السبعينيات والثمانينيات، كان يمارس قبل ذلك من قبل كتاب يسرعون إلى اتهام مخالفيهم فى المذهب بأنهم عملاء الاستعمار وأعوان الرجعية، وأعداء الشعب.

ومن المؤسف حقا أن يستند مفكر كبير مثل لويس عوض على عكس ما أصبح مشهورا الآن مما كشفت عنه الدراسات العلمية النفسية والاجتماعية والتربوية، إذ يصور عملية إنشاء معاهد للتربية بأنها لمحاربة كليات جامعية مثل الآداب والعلوم التى زعم أن من شأنها توفير المعلمين، ويسخر من المقولة التربوية والنفسية التى أصبحت من البدائه، فيشير بتهكم: "وتحصنوا وراء بعض النظريات التربوية الموضوعية، نظريات البيداجوجيا، بحجة أن التعليم مهنة، وبحكم أنه مهنة فهو بحاجة إلى إعداد مهنى خاص" (ص١٠).

ولا مجال لمناقشة هذا الاعتراض، فآلاف الكتب فى كل أنحاء العالم مليئة بالعديد من الصفحات التى تؤكد على أن التعليم مهنة، وأن ممارسته لابد لها من إعداد علمى وتدريب عملى، ويكفى أن نقول أن الكثير من دول العالم الآن أصبحت ترى أنه حتى فى التعليم الجامعى، فإن الحصول على الدكتوراه لا يعنى بالضرورة صلاحية صاحبها أن يقوم بالتعليم الجامعى، ولابد له من المرور ببرنامج تربوى نفسى، لكنه التعصب المذهبى السئ له منطقه الغريب !

ويناقش لويس عوض العلاقة بين الجامعات والمعاهد العليا ليواصل هجومه الضارى على ما أسماه "خبراء الرجعية التربويين" الذين زعم أنهم ناصروا الثانية على الأولى لأنهم أرادوا تخريج "أسطوات" لا ينظرون ولا يفكرون، بينما الجامعة تخرج من يمارسون التفكير والرأى، مع أن من الأسس التربوية والنفسية فى عملية التعليم ضرورة أن تقوم على تدريب الطلاب على ممارسة التفكير بصوره الوسية من تفكير علمى إلى تفكير نقدى.

ويرى أن الثورة فى سنواتها الأولى تأثرت بهذا التوجه الرجعى التربوى، ثم بدأت تتحرر منه بعد ذلك نتيجة الزيادة فى الاعتمادات المخصصة للجامعات (ص٢١).

والذى نسيه كاتبنا أن قيادات وزارة التربية لم يكونوا جميعا من خريجى معهد التربية العالى الذى يرجع إليه كل مصائب التعليم، كما أن الزيادة فى اعتمادات التعليم العالى، كانت بسبب تقرير مجانيته مما دفع إلى زيادة الطلب عليه، وكذلك إنشاء جامعة جديدة هى جامعة أسيوط، ومما لا يقل عن ذلك أهمية ظهور وزارة خاصة بالتعليم العالى منذ عام ١٩٦١، علما بأن وزيرها فى سنواتها الأولى كان هو الدكتور عبد العزيز السيد، أبرز أساتذة معهد (كلية) التربية ؟!!

ويصل تجنى كاتبنا مداه بإلقاء تبعة ما تصوره نظرة قاصرة فى ربط التعليم باحتياجات البلاد من القوى العاملة أيضا على عاتق التربويين (ص٢٩)، فالحق أن هذا الربط اشتدت الدعوة إليه عندما تبنت الثورة سياسة التخطيط بدءا من عام ١٩٦٠، وكان هذا اتساقا مع توجه عام فى البلدان الاشتراكية نفسها، والحرص على صبغ مؤسسات التعليم بالصبغة المهنية، وكل ما كتبه كاتبنا عن تقريظ للتعليم الجامعى الذى ينأى عن الإعداد المهنى ليركز على الإعداد الفكرى والثقافى العام، إنما هو ما كان يشيع فى الدول الغربية غير الاشتراكية، فكيف تأتى له أن يطلق الاتهام بالرجعية على التربويين فى مصر، بينما هذه سياسة عامة تبنتها الثورة، وكل الدول الاشتراكية ؟ وفضلا عن ذلك فقد كان هذا الربط بضغط من رجال الاقتصاد وخبرائه، لا من التربويين !

ومن الطريف أن نذكر أن قراءة تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة الصادر عام ١٩٦٦ والذى بلغ الذروة فى الدعوة إلى ما يهاجمه لويس عوض، كان العقل المحرك وراءه الدكتور عبد المجيد العبد الذى كان متأثرا غاية التأثر بالسياسة التعليمية فى البلدان الاشتراكية، بحيث ضمن التقرير معظم التوجه فى هذه البلدان، ولم يكن الرجل من التربويين الرجعيين ؟! كذلك فقد كان عنوان التقرير (تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم وربطها باحتياجات خطة التنمية)، ولم يكن بين أعضاء اللجنة أستاذ تربية واحد، وكان يمثل وزارة التربية وزيرها نفسه السيد يوسف الذى كان يعلن فى كل حين كفره بعلوم التربية والنفس !

ويصف لويس عوض الاتجاه القائل بربط التعليم بالعمالة بأنه "ليس فقط عدوانا على حقوق الإنسان ولكنه يمثل انتكاسة إنسانية أو اجتماعية معا ٠٠٠" (ص٣٧)

ومن المعروف أن الفكر التربوى كانت تتنازعه وجهتى نظر، أولاهما أن نعلم وفق احتياجات المجتمع من القوى العاملة، وثانيتهما، أن نعلم للتثقيف والتنوير فحسب، ووجهة النظر الثانية هذه التى دافع عنها لويس عوض هى الوجهة الليبرالية التى سادت فرنسا بصفة خاصة، وكان زعيمها فى مصر د٠ طه حسين.

وقد عرض تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة لوجهتى النظر هاتين، وناصر الأولى التى أنها تؤكد أن يكون العلم للمجتمع، على حساب الثانية التى قامت على فكرة "العلم للعلم"، ونص التقرير على "٠٠٠وتتبنى المجتمعات الاشتراكية هذه النظرية

عند تخطيطها لسياسة التعليم وخاصة فى المراحل التى تضطلع الدولة فيها بأعباء التنمية باعتباره أنها أصلح الطرق لزيادة معدلات التنمية".

وقدم التقرير عددا من المبررات التى تدعم الربط بين التعليم والعمالة، سبق لنا أن عرضنا لها ...

ثم نأتى لكتابات الجماعة التربوية، وأول ما يستلفت نظرنا هو ذلك العدد المتميز حقا الذى اصدرته صحيفة التربية فى يناير ١٩٦٢، ويكفى أن نورد هنا قائمة بالدراسات التى تضمنها العدد وكتابها هم من أبرز أساتذة وخبراء التربية وعلم النفس:

- الإشتراكية العربية، للدكتور أبو الفتوح رضوان.
- المقومات السلوكية فى المجتمع الاشتراكى، للدكتور أحمد زكى صالح.
- بعض الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكى، للدكتور حامد عمار.
- مسئولية التربية والمربين فى مجتمعنا الاشتراكى، للدكتور محمد الهادى عفيفى.
- إعداد المعلمين فى المجتمع الاشتراكى، للأستاذ محمد خيرى حربى.
- تعليم الكبار فى مجتمعنا الاشتراكى، للدكتور محمد قدرى لطفى.
- اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم فى المجتمع الاشتراكى، للدكتور محمد خليفة بركات.
- القيم الاشتراكية وأثرها فى تدريس الفنون، للدكتور محمود بسيونى.
- دور المدرسة فى إعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكى، للأستاذة مجيدة خليفة محمود (بتخطيط الإعدادى والثانوى بوزارة التربية.
- النشاط الطلابى الجامعى على أسس اشتراكية علمية، للأستاذ جلال محمد عبد الوهاب، العضو الفنى بالمركز الرئيسى للاتحاد القومى.

وتنوع هذه الدراسات يجعل من الصعب الإشارة إلى أهم ما فيها من أفكار، خاصة وأن هذه الأفكار تتكرر، بصياغات لغوية مختلفة بين كثير من الكتاب.

وهكذا نجد عددا آخر من الدراسات والمقالات المتفرقة على صفحات مجلات تربوية، مثل:

- فالأستاذ أبو صالح الألفى الذى كان كبير مفتشى التربية الفنية بوزارة التربية يكتب عن (دور الفن فى المجتمع الاشتراكى) فى صحيفة التربية (مايو ١٩٦٥).

- وصبحى عطاالله سيف، رئيس قسم السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية يكتب فى عدد يناير ١٩٦٦ من صحيفة التربية عن (المدرسة الابتدائية والتخطيط الاشتراكى).
- وإذا كان د. حسين سليمان قورة، أستاذ مساعد المناهج بكلية المعلمات بالمنيا يكتب فى العدد نفسه عن (معالم الطريق فى وضع المناهج وتطويرها)، ولا يبرز مصطلح الاشتراكية فى العنوان إلا أن التوجيه الاشتراكى، يبرز بوضوح فى معظم فقرات الدراسة.
- وتنشر صحيفة التربية، عدد مارس ١٩٦٦ ندوة عن إعداد معلم المرحلة الأولى فى المجتمع الاشتراكى، يشترك فيها د. محمد خليفة بركات، وزينب محرز، وأحمد شكرى مهران، من قيادات وزارة التربية.
- وعندما أصدرت صحيفة التربية فى مايو من عام ١٩٦٦ عددا خاصا عن المكتبات المدرسية، كتب فيه عزيز محمد حبيب مدير الخدمات التعليمية بشمال القاهرة عن (المكتبة المدرسية فى الميدان الاشتراكى).أما بالنسبة للعدد الخاص عن إعداد المعلم، فقد كتب فيه الكاتب نفسه عن (حتمية إعداد المعلم الاشتراكى).
- أما الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع فتنشر له صحيفة التربية ثلاث مقالات، الأولى فى عدد يناير ١٩٦٧ عن (التربية من أجل المجتمع الاشتراكى)، والثانية بعنوان (المدرسة والمجتمع الاشتراكى) فى عدد مارس ٦٧، والثالثة بعنوان (نحو مفهوم اشتراكى للتربية) فى عدد يناير ١٩٦٩.
- وفى عدد أكتوبر من مجلة الرائد كتب منصور حسين الذى أصبح وزيرا للتربية والتعليم عام ١٩٨٦ عن (تنمية التعليم فى المجتمع الاشتراكى)
- وفى مجلة ثقافية عامة (الفكر المعاصر) كتب د. سعيد إسماعيل على أول مقال عن أحد مفكرى التربية الماركسية ألا وهو "مكارنكو"، كتب المقال لا إيمانا بالفكر الذى يعكسه مكارنكو، ولكن لمجرد التثقيف التربوى العام ولذلك لا نجد فى المقال نزعة الترويج للفكر، ولا حتى نقده.

وبالنسبة للكتب، فقد كان طبيعيا أن كل كتاب يصدر متناولا قضايا تربوية، أن يضمنه تفسيرات وتحليلات تربطها بالنزعة الاشتراكية، سواء صدقا أم اعتسافا.

لكننا نشير إلى ثلاث كتب عملت عنوانا رئيسيا فى التربية الاشتراكية، وهى:

أولا – الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، وهو للدكتور إبراهيم محمد الشافعى الأستاذ بكلية التربية بجامعة أسيوط، (أفتقد بيانات نشره، معتمدا على عرضى له فى كتابى (دراسات فى التربية والفلسفة).

والقضايا الأساسية التى تناولها الكتاب: معنى فلسفة التربية وطريقة دراستها – معالم فلسفتنا الاشتراكية –نظرة اشتراكيتنا إلى العالم ومغزاها التربوى –التربية وتكوين الإنسان – التربية وحرية الإرادة – التربية وحرية الفرد فى المجتمع – التربية والمعرفة فى ظل فلسفتنا الاشتراكية – التربية والقيم.

والمؤلف هنا يستند إلى التناول التقليدى فيبدأ من خلال فلسفة بحتة، أو من خلال مشكلة فلسفية، ليحاول بعد ذلك أن يعرض لدلالاتها أو تطبيقاتها التربوية.

إن مشكلة هذه الطريقة أن أصحابها يضطرون اضطرارا بعد ذلك إلى التفتيش عن آراء تربوية فى كل مشكلة فلسفية يعرضون لها، وليس هذا عيبا فى حد ذاته، بل نحن نطلبه ونشجع عليه، ولكن هناك من المسائل الفلسفية ما لا نجد فيه دراسات أو آراء تمثلنا فنضطر إلى كثرة المغالاة و "لوى" ذراع الحقائق حتى نجد ما نحن فى حاجة إليه، هذا بالإضافة إلى أن البداية الفلسفية البحتة تضللنا فى كثير من الأحيان فنبحث عن "تطبيق تربوى" لكل مشكلة نتكلم عنها، بينما قد تكون هذه المشكلة بعيدة عن احتمال ذلك. وأهم من هذا أن اهتمامات محترفى الفلسفة تختلف فى بعض الأحيان عن اهتمامات رجال التربية، فلماذا نقيد أنفسنا بنوعية المشكلات التى بحثها الفلاسفة ؟

ومن الغريب أن الكتاب وهو يستند إلى الاشتراكية فى معالجة فلسفة التربية ينسى معالجة موضوع هام وهو النظرة الاقتصادية إلى التعليم، وهذا راجع مرة أخرى إلى أنه أغلق على نفسه أبواب الفلسفة التقليدية، ذلك أن الاشتراكية مهما كانت لها جوانبها السياسية والفلسفية، فهى بالدرجة الأولى نظام اقتصادى يفرض على الذى يتبناه أن ينهج نفس النهج، وقد أدى هذا إلا غياب المضامين الاقتصادية والاجتماعية عن كثير من الموضوعات.

ثانيا –الفن وتنمية السلوك الاشتراكى، للدكتور محمود بسيونى.

ويستوقفنا فى الكتاب تعريف المؤلف لاشتراكية الفن حيث رآها تعنى: "تبادل الخبرة بين الفنان وجمهوره عن طريق الأعمال الفنية" (ص١٤)، ونحن وإن كنا لسنا

متخصصين فى الفن، لكننا نتساءل، وهل هناك فن لا يسعى إلى التواصل مع جمهور متذوقيه ؟

ويؤكد المؤلف أيضا (ص١٥) على أن "الفنان فى المجتمع الاشتراكى ينتمى إلى الطبقة العامة من الشعب، فهو منه وإليه"، وهذا أيضا يدعونا للتساؤل عما إذا كان ممنوعا أن يعبر فنان من طبقة غنية عن قضايا تهم عموم الناس ؟

لكن المؤلف يخصص الفصل الثالث ل (دور الفن فى نقل المعانى الاشتراكية)، ثم يحدد فى الفصل الرابع، (ص٣٢) بعض الموضوعات التى يمكن للتربية الفنية فى مدارس التعليم العام أن تركز عليها، مثل القوى الشعبية الأصيلة – أعداء الشعب، وهؤلاء بطبيعة الحال لابد من تمثيلهم فى صور تبعث على الرفض والكراهية – اشتراكية مجتمعنا، ويمكن تمثيلها برموز للشركات والبنوك المؤممة، وبإعادة توزيع الأرض – البناء والتعمير والصناعة – الإصلاح الزراعى – جيشنا الوطنى – اتجاهاتنا التعاونية.

ومن الملفت للنظر أن المؤلف وهو فى معرض تناوله لموضوعات متعددة يرى أنها تؤكد دور الفن التربوى فى المجتمع الاشتراكى يستعين عدة مرات بآراء لجون ديوى، وهو الأمر الملاحظ فى كتابات كثير من أساتذة التربية، وهذا ما أكدنا عليه فى كثيرمن المناسبات والمواضع، من حيث التنشئة الأمريكية البراجماتية للجمهرة الكبرى من هؤلاء الأساتذة، لكن وجودهم فى مجتمع تعلن فيه قياداته السياسية توجها معينا، لابد أن يدفعهم دفعا إلى ترديد مقولاتها حتى ولو اضطروا إلى التعسف فى التفسير، والاستعانة بآراء مفكر كبير للتربية الأمريكية لتفسير التربية لمجتمع اشتراكى !

ثالثا – الاشتراكية والتربية، للدكتور محمد جمال صقر، الأستاذ ببنات عين شمس، نشرته دار الكاتب العربى (د٠ت).

وضم الكتاب ستة أبواب تناول فيها الموضوعات التالية: العالم يتجه نحو الاشتراكية – الاتجاهات التربوية فى المجتمع الاشتراكى – مخطط تعليمى للمجتمع الاشتراكى – المناهج فى المدرسة الاشتراكية – الاشتراكية وطرق التدريس – إعداد المعلم الاشتراكى٠

ويعد هذا الكتاب مثلا صارخا لتفسير التربية لمجتمع اشتراكى بالاستناد إلى آراء جون ديوى، وعلى سبيل المثال، فالمؤلف يرى أن المدرسة الاشتراكية سوف يزول

فيها الانفصال والصراع بين الدراسات العقلية والدراسات النظرية "فقد أوضح علماء التربية وبالذات جون ديوى ٠٠٠" (ص٩٩).

وهو إذ يبين (ص٩٨) أن المناهج تبدأ من فكرة أن الحياة عملية تفاعل مستمر ومتطور وبين البيئة التى يعيش فيها، إنما يعرض من حيث لا يدرى لوجهة نظر بسطها ديوى فى العديد من مؤلفاته، وخاصة (الديموقراطية والتربية)، وكذلك (الخبرة والتربية)، فما الذى يدفع المؤلف إذن إلى القول بتميز خاص للتربية الاشتراكية؟

كذلك يعرض المؤلف لطرق التدريس فيرى أنها فى المدرسة الاشتراكية لابد أن تكون طرقا جماعية، وعندما يسوق مثالا لذلك يختار طريقة المشروعات (ص١٣٨) التى هى من ابتكار وإبداع المدرسة البراجماتية عامة وتلاميذ جون ديوى خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية.

أيضا أشار المؤلف إلى طريقة النشاط، وهى كذلك من المجالات المهمة فى التربية المنتمية إلى البراجماتية، وأشار (ص١٨٦) إلى خبرته فى المشاركة فى المعسكر الدراسى الذى نظمته مدرسة الأورمان النموذجية سنة ١٩٤٨ (حيث كان النظام ملكيا رأسماليا) والذى عرف بمعسكر "سنورس الدراسى"، حيث تمت دراسة جزء من منطقة الفيوم، وهذه الدراسة كانت لونا من ألوان دراسة "البيئة" على الطبيعة.

وفى عام ١٩٦٩ قررت وزارة التربية كتابا لمقرر الفلسفة على الصف الثالث ثانوى أدبى من تأليف سعيد إسماعيل على، ثم إذا بصلاح العرب عبد الجواد، مفتش عام المجتمع العربى بدور المعلمين والمنتدب للجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربى يرفع تقريرا لوزير التربية يتهم الكتاب بالترويج لبعض المذاهب التى لا يصح تدريسها فى هذه المرحلة، واستجابت الوزارة فتم حذف ما يتصل بآراء الماركسية فى المشكلات الفلسفية التى عرضها المؤلف، فما كان منه إلا أن احتكم إلى الرأى العام ونشر مقالا فى جريدة الأهرام فى ١٩٧٠/١/٦ يدافع فيه عن حق طلاب الثانوية العامة فى أن يعرفوا موقف الماركسية من المشكلات الفلسفية، مثل غيرها من المذاهب الأخرى. ولما كانت الكثرة الغالبة من كتاب الصحف والمجلات فى هذه الفترة من اليساريين، فقد اندفعوا فى نقد الوزارة والدفاع عن المؤلف، وتجلى ذلك فيما كتبه أمير اسكندر بعنوان (الذين يريدون شدنا إلى الوراء)، استغرق أكثر من نصف صفحة، فى جريدة الجمهورية فى ١٩٧٠/١/٩، ثم ما كتبه أحمد حمروش على

صفحات روز اليوسف فى ١٩٧٠/١/١٢ بعنوان (قضية سياسية وليست تعليمية)، مما اضطر الوزير أن يصدر بيانا يحاول فيه تبرير موقفه، إلى أن اضطرت الوزارة أن تعيد الصفحات المحذوفة.

وحرصت المجلات التربوية أن تعرض لصور ومظاهر للتعليم فى دول المنظومة الاشتراكية، فنجد محمد سعيد العريان يكتب عن رحلة له مع آخرين للاتحاد السوفيتى، يسخر فى مقدمتها مما كان يقال عن هذه الدول بأنها وراء الستار الحديدى، ولكنه غلا بدرجة مؤسفة فى المديح إلى درجة قوله: "لقد وجدت هناك من حرية الحركة لى ولغيرى ما لا يتاح لبلد يصفونه بأنه يعيش وراء الستار الحديدى" (الرائد، ديسمبر ١٩٥٦).

وكتب أحمد نجيب هاشم الذى أصبح وزيرا للتربية فى مصر فى عهد الوحدة فى عدد يونيو من الرائد مقالا مستفيضا عن التعليم والثقافة فى الاتحاد السوفيتى.

ونشرت الرائد فى عدد أكتوبر ١٩٥٨ مقالا لتوفيق حنا عن (استغلال أوقات الفراغ فى الاتحاد السوفيتى.

أما الدكتور على شعيب الذى أصبح نائبا لوزير التربية فكتب فى عدد مايو ١٩٦٠ من الرائد عن نظام التعليم فى المجر.

وبالنسبة لصحيفة التربية فقد نشرت مقالا للدكتور إبراهيم مطاوع عن (دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال بالاتحاد السوفيتى)، فى عدد مارس ١٩٦٦.

وفى عددها الصادر فى (نوفمبر ١٩٦٦) نشرت صحيفة التربية لإبراهيم كمال الدين سعيد، مدير عام منطقة شمال القاهرة التعليمية، وموريس أمين فهمى، رئيس قسم تخطيط التعليم الصناعى بوزارة التربية مقالا عن (التعليم فى ألمانيا الديموقراطية الاشتراكية).

وقام حليم جريس، مفتش أول وسط القاهرة، ضمن وفد ثقافى دولة المجر فى أبريل ١٩٦٦، ونتيجة هذه الزيارة كتب مقالا فى صحيفة التربية (يناير ١٩٦٧) عن التعليم فى المجر.

ونشرت الصحيفة نفسها فى عدد مارس ١٩٦٩ للدكتور إبراهيم مطاوع مقالا بعنوان (زيارة لأحد قصور الثقافة بالاتحاد السوفيتى).

حتى مجلة التربية الحديثة التى كانت تصدر عن الجامعة الأمريكية، فى عدد فبراير ١٩٥٧، أرادت أن تجارى التيار السائد بعض الشئ فنشرت مقالا للدكتور رزق جرجس عن (التعليم فى روسيا)، لكن كان لابد – اتساقا مع توجه المجلة – أن ينتهى بنقد لاذع، فبعد أن عرض لجوانب مضيئة فى التعليم السوفيتى كتب: "٠٠٠ويجب مع كل هذا ألا نغض الطرف عن عيوب نظام التعليم فى روسيا، فمثلا يؤدى عدم السماح بنقد النظام الاشتراكى وعدم التشجيع على المناقشة أثناء الدرس، إلى الاهتمام بالحفظ الالى. ومن العيوب البارزة أن طلبة الدراسات العليا ينفقون ١٠% من وقتهم فى دراسة النظام الاشتراكى. ولا يسمح للطلاب بتغيير نوع دراساتهم إذا تبين لهم فيما بعد ضرورة ذلك٠ ويفرض على الطلاب العمل لمدة ثلاث سنوات فى ممارسة المهنة التى تخصصوا فيها وإلا تعرضوا للاضطهاد، وعدم الاهتمام بالدراسات الإنسانية واضح ملموس، وكذلك إغفال الدراسات الاجتماعية، ويصعب أن نصف هذا النظام بأنه تربية E ducation، إنه تدريب Training، يستهدف خدمة الدولة لا سعادة الفرد ورفاهيته" (ص ٢٢٠)

وفى عدد فبراير ١٩٦٧ من التربية الحديثة، ترجم د٠ أمير بقطر مقالا كتبه (وليم ستلز) فى مجلة Clearing Hous بعنوان (إيفانوف يذهب إلى المدرسة) عن التعليم فى الاتحاد السوفيتى، وكان مما ضمنه مقاله: "٠٠٠فمن المعلوم أن حكومة الاتحاد السوفيتى قد أممت الكنائس وسائر أماكن العبادة، ويدفع أصحابها الضريبة الحكومية على مبانيها، والسواد الأعظم من الشباب الروسى ينظر إلى الدين بعين الازدراء والاحتقار، ويعزى ذلك بلا شك إلى أن الدولة تحرم التعليم الدينى لمن هو أقل من ١٨ سنة، سواء أكان هذا التعليم فى المدارس أم فى أماكن العبادة أو سواهما. غاية ما فى الأمر أن والدى الأطفال يحق لهم تعليم أبنائهم وبناتهم فى منازلهم، وبهذه النظرة إلى الدين، لا يجد الناشئ الروسى غضاضة فى احتقار الدين وتفضيل مفهوم العلم على مفهومه".

تحت المظلة الأمريكية:

إذا كانت سنوات الثورة الأولى، إلى عام ١٩٥٦ على وجه التقريب كانت تشهد "ربيعا " فى العلاقات المصرية الأمريكية، مما كان يمثل مناخا مناسبا لدخول قطاعات

من الفكر التربوى فى مصر تحت المظلة الأمريكية إلا أن الغيوم، التى وصلت إلى حد العواصف الرعدية بين مصر وأمريكا بعد ذلك، لم تنل من مكانة فلسفة التربية الأمريكية فى التعليم المصرى، فكرا وتطبيقا، ولعل من أبرز الأمثلة الشخصية أن كاتب هذه السطور سجل فى عام ١٩٦٣ رسالته للماجستير التى نوقشت عام ١٩٦٥ عن فلسفة التربية البرجماتية، فى ذروة المد الاشتراكى !! ويذكر كاتب هذه السطور جيدا أنه كان يريد أن يدرس موضوعا يقع فى فلسفة التربية الماركسية، فإذا بالدكتور نجيب اسكندر، وهو أحد أساتذة المعهد الاشتراكى، ينصح بالبعد عن هذا الموضوع، حتى يبعد الشبهات عنى، على الرغم من أن العلاقة بينى وبين هذه الفلسفة كانت لا تتعدى علاقة باحث بموضوع بحث، دون ضرورة الإيمان به.

فعندما بدأت أمريكا تتقدم بخطوات ثابتة بعد الحرب العالمية الثانية لترث الامبراطوريتين الإنجليزية والفرنسية، أدركت أن العالم الجديد يحتاج أسلوبا غير مباشر، أسلوبا يعتمد على الثقافة والتعليم، فبدأت تنشئ مؤسسات ثقافية تمارس أنشطتها ببراءة تامة بينما هى ذات علاقة وثيقة سرية بوكالة المخابرات الأمريكية، ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك ما كشفته مجلة الكاتب فى عدد ديسمبر ١٩٦٥ من أن المنظمة العالمية لحرية الثقافة كانت تعتمد فى تمويلها على المخابرات الأمريكية، وكانت هذه المنظمة تصدر مجلة شهيرة من بيروت اسمها (حوار) استطاعت عن طريقها أن تستقطب مفكرين عرب كبار ليقعوا دون أن يدروا فى حبائلها، واستأثرت هذه القضية بسجال بين لويس عوض على صفحات الأهرام، ورجاء النقاش على صفحات (الكواكب) فى أغسطس من نفس العام، فضلا عن عبد الجليل حسن بمجلة الكاتب.

وإذا كان أيزنهاور قد أعلن عقب اندحار العدوان الثلاثى ١٩٥٦، ما سمى بمبدأ أيزنهاور عام ١٩٥٧ الذى يتحدث عن فراغ نشأ فى منطقة الشرق الأوسط ولابد من ملئه، فقد كان هذا إشارة بدء لنشاط ثقافى أمريكى موجه للتصدير للمنطقة العربية عامة ومصر خاصة، وكان على مصدرى الثقافة الأمريكية أن يراعوا شرطين مهمين:

١- رخص أسعار الكتب التى يقدمونها، بحيث تباع للقارئ بأقل من تكاليف الورق والطبع والنشر.

٢- أن يقوم بترجمتها، أو على الأقل بتقديمها، كتاب عرب لهم تاريخ وطنى قديم، أو شهرة، أو مركز رسمى فى المجال الثقافى.

وقد استطاعت مؤسسة فرانكلين، بمساعدة عدد من دور النشر المصرية، أن تصل بنفوذها إلى التعاون مع بعض رجال التربية والعلم وبعض الصحفيين، وقائمة المتعاونين مع المؤسسات الثقافية الأمريكية تتجاوز المائة فيما يؤكد " فتحى خليل " فى كتابه (دفاع عن الثقافة العربية)، وهو أحد الماركسيين المصريين، نشرته له دار الفجر الجديد (١٩٥٩).

ليس هذا فحسب، بل لقد استطاعت مؤسسة فرانكلين أن تصدر كتبا بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم، ومن هذا الطريق، اتخذت بعض منشورات فرانكلين صفة رسمية، فقرر بعض كتبها فى برامج القراءات الصيفية لمدرسى وزارة التربية، وقرر بعضها الأخر، مراجعا لطلبة كليات الآداب والتجارة بالجامعات المصرية (ص٤٥).

وبقلمه الوطنى الصافى، وتحليلاته المتعمقة، يكتب أحمد بهاء الدين عام ١٩٥٤ فى روزاليوسف، كما ينقل فتحى خليل:

"هذه الكتب اللامعة الورق، البالغة الأناقة، التى تباع بأرخص السعار، بأقل من نصف تكاليفها ..ما سرها ؟ أثقافة أم دعاية هى ؟ والمؤسسات الأجنبية – الأمريكية بالذات – التى تنشرها وتخسر فيها ..ما دوافعها ؟

لقد اتخذت الحكومة المصرية – وأنا أفكر فى هذه الأسئلة – قرارا حكيما جدا، قررت حماية الصناعات الوطنية ورفعت الرسوم الجمركية(على السلع) ..التى لها فى الإنتاج المصرى شبيه، وتساءلت: متى نتفق على حماية العقل المصرى ؟ إن المواطن الذى يرتدى بذلة من قماش انجليزى أو أمريكى يدفع فيه بضع جنيهات لم يخسر شيئا كثيرا، أما المواطن الذى يضع فى رأسه عقلا إنجليزيا أو أمريكيا فقد خسرناه إلى الأبد" (ص٩٠).

ولفت صلاح عيسى الانتباه إلى الدور الذى كانت تقوم به مجلة (المختار) المترجمة عن مجلة (ريدرز دايجست) الأمريكية، حيث استمرت تصدر فى الفترة من ١٩٤٣-١٩٤٨)، ثم عادت للظهور عام ١٩٥٦ (مثقفون وعسكر، ص ٥١).

وأشار محمد حسنين هيكل (بين الصحافة والسياسة، هامش ١ ص٢٣٠) إلى تقرير اللجنة الخاصة التى شكلها الكونجرس الأمريكى برياسة السناتور تشرش سنة ١٩٧٤

لتقصى نشاط وكالة المخابرات المركزية الأمريكية، وبالذات الجـــزء الخـــاص فيـــه بعمليات إنشاء دور صحف ونشر فى عدد كبير من بلدان أوربا والعالم الثالث، وحتـــى فى الولايات المتحدة ذاتها.

وفى مجال التربية كانت الهجمة الأمريكية أوسع انتشارا وأعمق تأثيرا من خـــلال الترويج للفلسفة التربوية البراجماتية، دون أن نعنى بالهجمة هنا فعلا قسريا من الجانب الأمريكى فى اتجاه واحد نحو التعليم المصرى، ذلك لأن كثيرا من الأحداث والوقـــائع سارت تدريجية، وبدا بعضها وكأن الظروف هى أملته، وبعضها الآخر كان سعيا مـــن الجانب المصرى فى الاتجاه الأمريكى، خاصة وأن الانبهار بالنموذج الأمريكى كان قد بدأ يعرف طريقه إلى قلوب وعقول البعض من رجال التربية فى مصر.

وكان التأثير البرجماتى الأمريكى قد بدأ قبل غيره من صور التأثير منذ وقت مبكـــو للغاية، فكلاباريد، خبير التعليم السويسرى الذى استضافته مصر عام ١٩٢٨ للنظر فـــى شأن التعليم المصرى، كان واحدا من المعجبين بفلسفة جون ديـــوى التربويـــة،، وقـــد وضح هذا من تأليفه كتابا عنها عام ١٩١٣.

كذلك ألقى "وارن براون" بصفته أستاذا زائـــرا فـــى علـــم الاجتمـــاع مجموعـــة محاضرات عام ١٩٥٥ عن أحد أقطاب البراجماتية، ألا وهو وليم كلباتريك، على طلبة كلية التربية بالجامعة الأمريكية، تلك الكلية التى كانت قناة مهمة لإذاعة الفكر الـــتربوى الأمريكى فى مصر، خاصة وأنها أصدرت مجلة منـــذ عـــام ١٩٢٨ باســـم (التربيـــة الحديثة) ظلت تصدر إلى أوائل السبعينيات متيحة الفرصـــة للعديـــد مـــن الـــتربويين الأمريكيين كى يعرف فكرهم الطريق إلى العقول المصرية، فضلا عن استقطاب عـــدد غير قليل ممن المصريين للكتابة فيها عن موضوعات مشتركة.

كما أن معهد التربية نفسه استضاف عددا من أقطاب التربيـــة البرجماتيـــة لإلقـــاء محاضرات على طلبة وأساتذة المعهد نذكر منهم على سبيل المثال "كـــلارك"، و"بويـــد بودا"، و"رج" C larck - B ooda – Rugg، وكان ذلك فى الأربعينيات.

ولو راجعنا أسماء المبعوثين المصريين فى العلوم التربوية إلى الخارج، فسوف نجد أن الجمهرة الكبرى منهم اتجهت إلى الولايات المتحدة، وخاصة إلى كليـــة المعلميـــن بجامعة كولومبيا التى كانت معقلا للتربية البراجماتية، ومزيد من التأمل فـــى بعـــض أسماء هؤلاء المبعوثين يبين لنا أنهم احتلوا مواقع مرموقة فى الفكر التربوى فى مصر

بعد عودتهم، وكثير منهم كان يشترك معظم السنوات فى لجان وزارة التربية لتصميم المناهج وتأليف الكتب المدرسية، ولجان أخرى متعددة للنظر فى مسائل تعليمية، بحيث لم يقف تاثيرهم عند حد طلاب المعهد أو الكلية، وعبر صفحات الكتب والمذكرات.

من هؤلاء المبعوثين يمكن أن نذكر الدكاترة: عبد العزيز السيد – يوسف صلاح الدين قطب – أبو الفتوح رضوان – محمود رشدى خاطر – محمد قدرى لطفى –عبد الحميد السيد – أحمد أبو العباس – محمد الهادى عفيفى – محمد لبيب النجيحى – محمد أحمد الغنام – مصطفى بدران – سعد مرسى أحمد – إبراهيم الشافعى – منير كامل – الدرمرداش سرحان – إبراهيم مطاوع محمد على العريان – وهيب سمعان – عبد اللطيف فؤاد ٠٠وغيرهم.

ويستحق الدكتور أمير بقطر قطب التربية فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن نتوقف عنده بعض الوقت، للدور الخطير الذى قام به، موازيا للدور الذى قام به إسماعيل القبانى فى معهد التربية٠

فلقد تفتحت عينا أمير بقطر منذ أول خطواته فى التعلم على التعليم الأمريكى، حيث تلقى تعليمه الابتدائى والثانوى فى كلية الأمريكان فى مسقط رأسه بأسيوط.وإذا كان قد درس القانون بحقوق القاهرة، إلا أنه سافر فور انتهاء السنة الرابعة إلى أمريكا حيث حصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا.

وما أن عاد إلى مصر حتى عمل بالجامعة الأمريكية فى مستهل نشأتها، ثم أصبح عميدا لكلية التربية التى أنشئت بها ومحررا لمجلة التربية الحديثة حتى وفاته عام ١٩٦٦ (التربية الحديثة، ديسمبر ١٩٦٦).

وقد دعى – ضمن دعوات أخرى – ليكون ضيفا على جامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٥٩ لمنحه ميدالية الخدمة الممتازة بمناسبة مرور مائتى عام على إنشائها، من بين ١٥ أستاذا من خريجيها، من بينهم الرئيس الأمريكى الأسبق دوايت أيزنهاور.

ولم يقتصر أمير بقطر على الكتابة المستمرة فى التربية الحديثة، فقد كان كثير الكتابة فى مجلة الهلال، وكتب كذلك فى صحف يومية مثل الأهرام، والمقطم، ومصر، وفى مجلات أخرى مثل المجلة الجديدة، والمقتطف، ومجلات أسبوعية مثل المصور، والإثنين.

وكتب أبو الفتوح رضوان مقالا مهما عنه فى التربية الحديثة (ديسمبر ١٩٦٦) مبينا أثره الكبير فى التربية المصرية:

ففى الوقت الذى كان فيه أساتذة مدرسة المعلمين العليا يعلمون خطوات الدرس على طريقة هربارت، كان هو يكتب عن " طريقة المشروع " البراجماتية فى العدد الثانى من التربية الحديثة عام ١٩٢٨.

وكان علم النفس الحديث غير معروف تقريبا، وكان هو يكتب فى سيكلوجية المراهقة فى نفس الوقت.

ثم إنه كان شاملا متعدد الجوانب، لم يختص بميدان من ميادين التربية وحتى لم يختص بالتربية وحدها، وإنما وزع اهتمامه بين التربية وعلم النفس، ولم يترك ميدانا إلا وأكثر الكتابة فيه كما يكتب المتخصص، وكأنه وجد الميدان خاليا إلا منه، فأراد أن يحمل مسئولية غيره ويملأه بمفرده، وقد كان كل ما يكتب فيه جديدا فى وقته.

ويمكن لنا أن نثبت هنا عددا من المقالات التى نشرت فى بعض أعداد مجلة التربية الحديثة بيانا لدورها فى الترويج للفكر البراجماتى:

- وليم بريكمان: أثر ديوى فى التربية خارج أمريكا، ترجمة أمير بقطر، أكتبر ١٩٥٢
- وارن براون: وليم كلباتريك رجل الاجتماع، فبراير ١٩٥٦.
- أمير بقطر: الطالب المصرى والطالب الأمريكى فى كفتى الميزان، فبراير ١٩٥٣
- -------: انقلابات واسعة النطاق فى نظم التعليم فى أمريكا، أكتوبر ١٩٥٣.
- -------: مذكرات من أمريكا، ديسمبر ١٩٥٣، و فبراير ١٩٥٤
- -------: مدرسة الموهوبين (فى نيويورك)، ديسمبر ١٩٥٦
- جيمى بشاى (مترجم): المستوى العلمى للجامعات الأمريكية، ديسمبر ١٩٥٦
- برسيفال سموندز (أستاذ علم النفس بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا): علم النفس وعملية التعلم، أبريل ١٩٥٥
- مصطفى سويف: ديموقراطية التعليم فى أمريكا، فبراير ١٩٥٦

أما إسماعيل القبانى فقد كان صاحب الدور الأكثر تأثيرا، فأمير بقطر كان محصورا داخل الجامعة الأمريكية، ولم يكن له صلة بمواقع التنفيذ التعليمية، مما جعل

أثره بالتالى محدودا بشكل ما إذا قيس بأثر القبانى، فالقبانى كان هو الشخصية القائدة فى معهد التربية، وتخرج على يديه كثيرون ممن أصبحوا أقطاب التربية فى مصر، وهو كان صاحب القدر الأكبر من النفوذ فى اختيار كثيرين وابتعاثهم إلى الولايات المتحدة للحصول على درجات علمية عالية فى العلوم التربوية. والأخطر من كل هذا وذاك عمله مستشارا لوزير المعارف قبل الثورة، ثم تقلده منصب الوزارة فى أوائل عهد الثورة، مما أتاح له فرصة أن يضع البذور ويرسى الأسس، فإذا ما كان قد غادر المنصب الوزارى بعد فترة قليلة، إلا من أتوا بعده لفوا فى دائرة ما أرسى دعائمه، فضلا عن أن تلاميذه وأعوانه لم يفارقوا الوزارة، كما أشرنا إلى ذلك تفصيلا فى فصل سابق من كتابنا الحالى.

ويعد كتابه (التربية عن طريق النشاط) هو أبرز المظاهر الصريحة فى تبنى الفكر البرجماتى رغم أنه نشر فى وقت متأخر (عام ١٩٥٨) بمكتبة النهضة المصرية.

وكل فصول الكتاب تعكس النزعة البراجماتية، فهو فى الفصل الأول، إذ يديره على (وظيفة المدرسة) يتبنى وجهة نظر ديوى فى نظرية المعرفة فى مواجهة النظرية المثالية، وكيف أن المعرفة تتم من خلال تفاعل الإنسان مع عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها، ونستطيع أن نقول بغير ما مبالغة أن هذا الفصل هو صياغة عربية لوجهة نظر ديوى.

فإذا ما نتقل إلى الفصل الثانى عن (النشاط والتعلم) نجد نفس الحكم السابق، خاصة وأن التربية البرجماتية عرفت فى مجال المناهج بما اصطلح علىتسميته (بمنهج النشاط)

أما الفصل الثالث، فهى يعلن بصراحة دورانه حول (طريقة المشروعات) والتى تنسب لواحد من أقطاب التربية البراجماتية ألا وهو كلباتريك، ويبين بعض الخبرات المصرية التى تم فيها الاستفادة من هذه الطريقة، ويقتبس القبانى فقرات متعددة وطويلة من كتابات كلباتريك ليبين كيف توصل إلى هذه الطريقة، والفلسفة التى تقوم عليها.

ومع حماس القبانى للطريقة ودفاعه عنها دفاعا مستميتا إلا أن هذا لم يمنعه من الإقرار ببعض أوجه النقد التى وجهها آخرون إليها وإن ساقها باختصار وبصوت خافت إلى حد ما.

أما الفصل الأخير من الكتاب فقد خصصه للتحدث عن أسس التربية عن طريق النشاط فى فلسفة ديوى، حيث نجده يؤكد أن ديوى كان له "أثر بعيد فى تطور نظريات التربية فى النصف الأول من القرن العشرين" (ص١٣٣)، ويزيد على ذلك بأن يشير إلى أن أثر ديوى "لم يكن مقصورا على بلاده – الولايات المتحدة الأمريكية – بل كان أثرا عالميا، فمؤلفاته كانت، ولا تزال، تدرس فى جميع البلاد التى تتكلم الإنجليزية، وقد ترجمت إلى لغات أخرى كثيرة، كما أنه دعى لزيارة عدد من البلاد الناهضة التى كانت تعمل على إعادة تنظيم التعليم بها فى أعقاب الحرب العالمية الأولى، ليقدم لها مشورته عن خير الطرق التى تتبعها لذلك، ومنها الصين الجمهورية، وروسيا السوفيتية، وتركية الكمالية، والمكسيك، وغيرها" (ص ١٣٣).

ويرجع القبانى ذيوع فلسفة ديوى التربية إلى أنه أقامها على نفس الدعامتين اللتين تعبران عن طموحات العصر، بل والبشرية، ألا وهما الإيمان بالديموقراطية، والإيمان بالطريقة العلمية. ومضى القبانى طوال صفحات الفصل يشرح ويعرض لفلسفة ديوى التربوية، بحيث قدمها فى صورة وافية مبسطة حقا، وختم الفصل بعبارات نقلها عن "كاندل" الذى كان من خصوم ديوى، قال فيها عن آراء ديوى: "كان لها أثر كبير فى القضاء على جمود التقاليد فى غرف الدراسة، والإيحاء بجو أكثر حرية، وأنها أدت إلى نشوء علاقات أكثر مودة بين المدرسين والتلاميذ، وأنها قضت على ما كان يسود التعليم من اعتماد على الكتب وحدها، وأدت إلى اطراح الكثير من الموضوعات الشكلية التقليدية فى المناهج، وأنها شجعت على إدخال الأساليب التى تقوم على نشاط أكثر من جانب التلاميذ" (ص ١٦٩).

وقامت حركة ترجمة لكتب أقطاب البراجماتية مما كان له دوره الخطير فى تيسير اطلاع جماهير مصرية وعربية لم تتح لها الفرصة للابتعاث إلى الخارج أو التعلم فى معهد أو كلية التربية للتأثر بالفكر البراجماتى.

ولم يحظ فيلسوف بمثل ما حظى به جون ديوى فى ترجمة أعماله إلى اللغة العربية، ومن هنا يصبح من المهم إثبات ما تم من ترجمات له فى مصر فى فترة الثورة:

- الديموقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤

- الحرية والثقافة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٥
- تجديد فى الفسفة، ترجمة أمين مرسى قنديل، الأنجلو المصرية، ١٩٥٧
- عقيدتى التربوية، ملحقة بكتاب جون ديوى لأحمد فؤاد الأهوانى، دار المعارف، ١٩٥٩.
- البحث عن اليقين، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى، عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٠.
- الطبيعة البشرية والسولك الإنسانى، ترجمة محمد لبيب النجيحى، مؤسسة الخانجى، ١٩٦٣.
- الفن خبرة، ترجمة زكريا إبراهيم، دار النهضة المصرية، ١٩٦٣.
- الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ومحمد بدران، الأنجلو المصرية، ١٩٦٦.
- المبادئ الأخلاقية فى التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦.
- المنطق نظرية البحث، ترجمة زكى نجيب محمود، دار المعارف، ١٩٦٩ (ط٢).

أما القطب الثانى للبراجماتية، وليم جيمس فقد ترجم له فى عهد الثورة:

- أحاديث للمعلمين والمتعلمين فى علم النفس، ترجمة محمد على العريان، عالم الكتب، ١٩٦١
- البراجماتية، ترجمة محمد على العريان، دار النهضة المصرية، ١٩٦٥

وترجم لغير هذين القطبين لآخرين مثل:

- وليم هيرد كلباتريك: المدنية المتغيرة والتربية، ترجمة عبد الحميد السيد، ونجيب اسكندر، ومحمد الهادى عفيفى، مكتبة مصر، ١٩٥٨
- وليم هيرد كلباتريك: أصول المنهج الجديد، ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى، الأنجلو المصرية، ١٩٥٩
- جوردون هافش، وفيليب سميث: التفكير التأملى، ترجمة السيد محمد العزاوى، وإبراهيم شهاب، دار النهضة العربية، ١٩٦٣، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين. والمؤلف الأول كان رئيسا لجمعية جون ديوى. والطبعة خاصة

بوزارة التربية وغير مخصصة للبيع، بل للإهداء ويعلوها رمز الجمهورية العربية المتحدة.

- لويز شلوب (تحرير): لماذا نعلم، تتضمن ثلاثا وسبعين مقالا لمعلمين أمركيين يتحدثون عن تجاربهم فى التعليم، ترجمة محمد على العريان، عالم الكتب، ١٩٦٤، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، والمؤلفة كانت عميدة لكلية البنات فى ميتشجان، وأستاذة علم النفس والتربية بها.
- فيليب هـ. فينكس: التربية والصالح العام، ترجمة السيد محمد العزاوى، ويوسف خليل يوسف، مركز كتب الشرق الأوسط (؟) ١٩٦٥، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين. والمؤلف كان أستاذا مرموقا للتربية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، المعقل البراجماتى المعروف. ومن الملاحظ أن وزير التربية، السيد يوسف كتب مقدمة يقرظ فيها الكتاب. والكتاب ذا طبعة خاصة بوزارة التربية، تعلوه شارة الجمهورية العربية المتحدة، وغير مخصص للبيع، يوزع مجانا.
- فيليب هـ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحى، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين.
- رابطة التربية الأمريكية: مدارس الستينيات (من القرن العشرين)، ترجمة عشم حبيب، دار النشر للجامعات المصرية، د.ت

ولم يقتصر الأثر البراجماتى على هذا الجانب النظرى، فقد كان التجريب ركنا أساسيا فى التربية البراجماتية، ومعروف أن فلسفة ديوى التربوية تدور كلها حول "الخبرة" حتى أنها يمكن أن تسمى بفلسفة الخبرة، ومن المعروف كذلك أن ديوى عندما دعى لتدريس الفلسفة فى جامعة شيكاجو اشترط أن يكون مسئولا كذلك عن التربية فيها، وأقام مدرسة تجريبية، على أساس أن الأفكار الفلسفية تظل تجريدات معلقة فى الهواء ولابد من إتاحة الفرصة لها كى تعرف طريقها إلى التشخص العملى، لكن قبل ذلك لابد أن تمتحن تجريبيا.

وكان إنشاء المدارس النموذجية قبل الثورة صورة من صور النهج البراجماتى، خاصة أن محور التجريب فيهما كان طريقة المشروعات، والمنهج السائد هو منهج النشاط.

وتلقت المدارس النموذجية دفعة قوية عندما عين القباني وزيرا، حيث بـــدأ عددهـــا يتزايد بشكل ملحوظ، ولما ذهب، كان الدكتور القوصي يواصل بث التأييد والحماس.

والحق أن المدارس النموذجية كانت " مشتلا " خرجت منه الكثـــير مـــن الأفكـــار والنظرات التربوية الجديدة التي غذت الفكر التربوي في مصر، ويكفي أن نشير إلـــى عدد من المبادئ التربوية التي قامت عليها هذه المدارس، وفقا لدراسة محمد الـــهادي عفيفي ومحمد أحمد الغنام في صحيفة التربية (يناير ١٩٦٠):

١- تخفيف المركزية التعليمية بإفساح المجال لبعض المدارس النموذجية في بعـــض مراحل التعليم كي تجرب أساليب حديثة مغايرة للأساليب المالوفة التقليدية، ومـــا يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم، وإتاحة الفرصـــة لـــهم للتجديد والابتكار والنمو في مهنتهم.

٢- صبغ التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدارس بصبغة وظيفية تجعله حيا ذا أثـــر فعال في حياتهم، وجعل معلومات التلميذ مرتبطة الأجزاء بغية تحقيق التكـــامل بينها.

٣- التعلم عن طريق العمل وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرســـة لإعـــداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة، ولإثارة ميلهم لدراســـة الموضوعـــات التـــي يدرسونها من جهة أخرى.

٤- مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم في المنهج، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ.

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المنهج وطرق التدريس والعناية بدراســـة كل تلميذ على حدة لمعرفة صفاته الخاصة وتفهم صعوباته ومشكلاته الدراســـية والخلقية حتى يمكن معالجتها بما يلائمها.

٦- الاعتماد في التدريس على الطرق التي تقوم علـــى فاعليـــة التلميـــذ ومجـــهوده الشخصي الصادر عن الميل والرغبة، لا على التلقين وحشو المذاكرة من جـــانب العلم.

٧- خلق جو مدرسي ديموقراطي أساسه احترام الفرد وتنمية علاقات إنسانية ســـليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة.

٨- توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور حتى يتعاون الطرفـــان علـــى رفـــع مستوى التعليم فى المدرسة، وكذلك ربط المدرسة بالبيئة بوجه عام.

وقد قامت تجارب عدة فى المدارس التجريبية نسوق مثالا فقط عن عـام ١٩٦١/٦٠، وفقا لما جاء بالتقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية بوزارة التربية، عن نفـــس العام (ص١٠١):

فمن تجارب اللغة العربية فى المدارس الإعدادية النموذجيـــة، المنـــهج المتكـــامل، وجرت فى جميع المدارس الإعدادية النموذجية، وفكرة التجربة هى تجميع فروع اللغـة العربية ودراستها فى صورة متكاملة ومحاولة التخلص من التقسيم المصطنع بين فنون اللغة العربية.

وكذلك التجربة الخاصة بقاموس التلميذ فى المرحلة الإعدادية، بمدرســـة الشـــاطبى الإعدادية للبنات، والتى هدفت إلى إعداد قاموس لفظى للكلمات التى تناســـب تلاميـــذ المرحلة الإعدادية، والتى يكثر دورانها على ألسنة التلاميذ فـــى هـــذه الســـن داخـــل المدرسة وخارجها حتى يمكن أن يهتدى به المؤلفون والمدرسون الذين يعملـــون فـــى ميدان التعليم الإعدادى تأليفا أو تدريسا.

وإذا كانت القيمة الكبرى للمدارس النموذجية هى فكرة "التجريب"، إلا أنـــه أخـــذ عليها أنها تتم فى ظروف استثنائية، فالمدارس النموذجية تنتقـــى أمـــهر المدرســـين، ويؤمها تلاميذ من طبقات اجتماعية ممتازة، ولها من الإمكانيـــات مـــا تعجـــز بقيـــة المدارس عنه، ومن ثم فنجاح التجربة مضمون، ولكنه أيضا لم يكن ليضمن أن تنجـــح نفس التجربة إذا تمت فى مدرسة عامة ليس لها تلك الإمكانيات.

ولعل هذا أحد الأسباب التى اعتمد عليها مسئولون هبوا فى عاصفة عاتية لإلغـــاء المدارس النموذجية فى عهد السيد يوسف، وهو نفس المصير الذى واجهتـــه مدرســـة هوراس مان – لنكولن، التى كانت تابعة لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا عندما ألغيـــت كمدرسة نموذجية بحجة أن الفرق شاسع بين إمكانياتها وبين إمكانيات المدارس العامـــة لدرجة تؤثر على درجة الثقة فى نتائج تجاربها التربوية.

ومن المهم الإشارة إلى أننا عرفنا فى سنوات الثورة الأولى قيام ما كـــان يســـمى " النقطة الرابعة " وهو مشروع أمريكى كان يدعو إلى مساعدة الدول المتخلفة بـــبرامج اجتماعية وتعليمية واقتصادية، وكان لها دور كبير فى انتشار ما ســـمى " بـــالمراكز

الاجتماعية "، أو الوحدات المجمعة فيما بعد، والتى كانت تنتظم نشاطا تعليميا وإرشادا زراعيا وأنشطة اجتماعية انتشر فى كثير ممن القرى الريفية فى ربوع مصر. وكان مما يتصل به ما كان يسمى (الهيئة المصرية الأمريكية للتعليم)، والتى أقامت مع إدارة معاهد المعلمين بوزارة التربية المصرية حلقة دراسية انتظمت نحو مائتين من مدرسى مدارس المعلمين والمعلمات العامة فى المدة من ١٩٥٦/٢/٢/١/٢٨، وكان مما قالت به (الرائد، مارس ١٩٥٦):

أن مصر تعمل بالفعل على تحقيق السلام والتفاهم العالمى بما تشترك فيه مع هيئات عالمية سياسية وثقافية واجتماعية وصحية، كما أنها فى أعدادها للمعلم تتبع نفس السياسة فتزوده بما يزكى الروح العالمى الذى لا يتعارض مع قوميتنا.

وقد يكون غريبا ألا تحظى التربية البراجماتية بعناية ملحوظة فى الكتابات التربوية فى المجلات التربوية المصرية، لكن يمكن تفسير ذلك بأن المجلات تكشف الصورة الظاهرة، وما دام التيار العام لم يكن وديا تجاه الولايات المتحدة، فقد انشغلت المجلات بمؤازرة هذا التيار العام، مصريا أو قوميا، أو اشتراكيا كما رأينا، ولا بأس أن تتخفى النزعة البراجماتية فى الكتب، فتلك بعيدة إلى حد ما عن الأعين، ولا يقرأها إلا التربويون أنفسهم.

وربما لا نجد بين أيدينا إلا مقالا بعنوان (وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر) للدكتور صادق سمعان، فى صحيفة التربية (نوفمبر ١٩٦٣)، فبعد أن أشار إلى طول زمن الفصل بين مجالات الخبرة الإنسانية، وأقر بأن تجارب إعادة الوحدة إليها قد فشلت، يمضى كاتبنا ليقول: "ولا نعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح جون ديوى فى هذا الصدد، أى فى تأكيد وحدة الإنسان ووحدة خبراته على تعددها، ولا تعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة، أى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها واتصالها وتؤكد ضرورة النظر إلى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى إطار ديموقراطى اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا"

أما بالنسبة للكتب، فإننا نختار على سبيل المثال ثلاثة كتب تجلت فيها النزعة البراجماتية:

أولها – كتاب عن (جون ديوى) للكتور أحمد فؤاد الأهوانى الذى كان أستاذا للفلسفة بآداب القاهرة.

ويهمنا هنا ما جاء فى مقدمة الأهوانى حيث يبين فيها اتصاله بفلسفة ديـوى، فقـد ذكر أنه اتصل بهذه الفلسفة عن طريق أحد تلاميذ ديوى، وهو " جورج يكـهويزن " Dykhuizen، والذى كان منتدبا بقسم الفلسفة فى كلية الآداب بجامعة القاهرة عـلم ١٩٥٣، وقد ألقى فى مصر محاضرة عامة عنوانها (جون ديوى: فيلسوف ومرب أمريكـــى)، ويكتب الأهوانى: "فانبعثت روح الأستاذ فى تلميذه، وسرت عن طريق المحاضر إلـــى جمهور السامعين، وظفرت فى تلك الليلة بشعاع من فلسفة ديوى الحية عـــن طريــق السماع، وأنت تعلم أن الفلسفة التى تقرأ فى الكتب إنما هى فكر يخلو من الحياة، ولفـظ متجرد من الروح".

فكأن نطاق تأثير ديوى لم يقتصر على الدائرة التربوية فى معهد، وكلية التربيـــة، ووزارة التربية، وإنما امتـد ليدخـل أيضـا قسـم الفلسـفة وكليـة الآداب بجامعـة القاهرة.ونذكر القارىء هنا بثلاث من أساتذة الفلسفة ساهموا فى ترجمة كتب ديـوى: زكى نجيب محمود – أحمد فؤاد الأهوانى – زكريا إبراهيم.

فلما سافر الأهوانى أستاذ زائرا عام ١٩٥٦ إلى أمريكا، اتصل بأساتذة الفلسفة الذين عرف بعضهم ديوى شخصيا وتأثر به وكتب عنه، أو عرفه عن طريق بعض تلاميذه.

ويضيف الأهوانى فى المقدمة نفسها: "ويعد ديوى مـــن أبـــرز فلاسـفة العصـــر الحاضر، لا فى أمريكا فقط، بل فى جميع أنحاء العالم، فهو ولا ريب فيلسوف أمريكـا المعبر عن اتجاهاتها العقلية، وهو إلى جانب ذلك وبحكم آرائه فيلسوف عالمى، أو كما يسميه الأستاذ إروين إدمان: (أحد صناع التراث الأمريكى)، ثم يضيـف إلـى ذلـك " يعترف بديوى اليوم أحد صناع الفكر المعاصر أو أحد الذين جددوا صياغته، ليس بيـن أوساط الفلاسفة المحترفين فقط بل فى القانون والتعليم والفن".

ومما له دلالة حقا، ما نقله الأهوانى عن " جون تشايلدز، أحد تلاميذ ديـوى حيـث كتب: "...ولم يكن ديوى معترفا به كأبرز مفكرينا فقط، بل كان المثل الذى تجسـدت فيه معظم الأمور التى نعدها أمريكية، ففيه مزيج من البراجماتية التى تؤكـد ميـزان النتائج العلمية، والمنهج العلمى، والاختراعات التكنولوجية، والديموقراطية باعتبارهـا شكلا للحكومة وطريقة للحياة على حد سواء، والروح الأمريكية الأولـى بمـا كـانت تتميز به من إيمان بأن الرجل العادى يستطيع أن يبنى بالتعاون حضارة أكثر إنسـانية" (ص ١٢).

ثانى الكتب، كتاب الفلسفة والتربية، للدكتور صادق سمعان، والذى يتصفح صفحاته المختلفة قلما يجد فكرة تخرج عن المدرسة البراجماتية، ومن هنا فلا غرابة أن نجده يشير فى الهامش ٣١ للفصل الثالث (ص ١١٣) إلى أن عددا ممن شكلوا طليعة الفكر التربوى – الفلسفى، هم من المدرسة البراجماتية، فهم قد كرسوا حياتهم للدفاع عن الفلسفة فى التربية، ويذكر منهم جون ديوى، وليم كلباتريك، وبويد بود، وجون تشايلدز ...الذين تتلمذ على أيديهم آلاف من التلاميذ من سائر بقاع العالم.

وعندما يعرض صادق سمعان لطرق دراسة فلسفة التربية يتوقف عند اتجاه يهتم بدراسة التربية دراسة علمية أمبريقية فى إطارها الاجتماعى الثقافى، على أساس أنه اتجاه رحب من حيث أنه يدعو المربين والفلاسفة والعلماء وخاصة الاجتماعيين منهم إلى التعاون على تحديد العمد الرئيسية أو المحاور التى يدور حولها التفكير والبحث العلمى – الفلسفى فى فلسفة التربية.

وينبه كاتبنا على أن هذا الاتجاه كان بارزا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، المعقل البراجماتى التربوى الشهير، ويستشهد بقول القطب البراجماتى "رج" Rugg الذى أشاد بكلية المعلمين "فلقد كانت ولا زالت تجمع فى هيئة التدريس التى تقوم بتدريس بعض المقررات (مثل الأسس الاجتماعية والفلسفية للتربية) بين الفيلسوف، والمؤرخ، وعالم النفس، والاجتماع، والأنثروبولوجى، والاقتصاد، والسياسة، وعالم العلوم الطبيعية ...وقد نجحت فكرة الندوة التى تتمثل فيها التخصصات المختلفة نجاحا باهرا وانتشرت الفكرة انتشارا عظيما فى كثير من كليات المعلمين والتربية وفى كثير من اللجان التىتشكل لدراسة موضوعات مختلفة فىميدان التربية وغيره (ص ١٤١).

وهو عندما يدرس العلاقة بين الفلسفة والتربية، تراه مكررا المضامين نفسها التى فصلها ديوى فى كتابه (الديموقراطية والتربية)، وهو لا يخفى هذا، فهو يقر فى كتابه (ص٨٧): "ولعل جون ديوى كان خير من وضع هذه العلاقة فى إطارها السليم حين قال: ...."، وهنا اقتبس مؤلفنا نصا طويلا استغرق صفحتين على وجه التقريب، والذى ضمنه عبارته المشهورة تعبيرا عن العلاقة بين الفلسفة والتربية، ألا وهى: "...فإن الفلسفة يمكن أن تعرف بأنها النظرية العامة للتربية ".

وبعد مناقشة بعض مواقف عدد من الفلاسفة والمربين، كتب صادق سمعان مشيرا إلى أنه منذ الربع الثانى من القرن العشرين، قامت أحداث اجتماعية واقتصادية وسياسية تأثرت بها معظم بلدان العالم ودفعت بعض المربين إلى أن يروا أهمية الفلسفة للتربية، وأهمية الفلسفة والتربية فى عملية التطوير الاجتماعى، ثم يؤكد بصفة خاصة: "...كما دفعت بعض الفلاسفة، وخاصة من معسكر البراجماسيين أمثال بويد هنرى بود، للنزول إلى ميدان التربية باعتباره المعمل الذى تختبر فيه النظريات الفلسفية وتتعدل" (ص١٠٧)، وهى الفكرة نفسها التى قال بها ديوى.

أما ثالث الكتب فهو كتاب (مقدمة فى فلسفة التربية) للدكتور محمد لبيب النجيحى، نشرته الأنجلو المصرية عام ١٩٦٣، والذى لا يتوقف الأمر عند حد تتلمذه على يد المدرسة البراجماتية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، بل إنه قبل أن يسافر إلى بعثته كان قد حصل على درجة الماجستير من تربية عين شمس عن النظرية الأخلاقية عند جون ديوى، ومدى صلاحيتها للتطبيق فى التربية المصرية عام ١٩٥٥.

والذى يقرأ كتابات النجيحى، لو حاول أن يتخيلها بالإنجليزية، فسوف يتصور أنه يقرأ لجون ديوى أو كلباتريك، أو لهذا وذاك من فلاسفة التربية البراجماتيين، فمعظم ما كتب يكاد يكان ترجمة لأفكار هؤلاء وكتاباتهم. إنه على الرغم مما يشير إليه فى مقدمة الكتاب من أنه يتكلم عن "مجتمعنا العربى فى الجمهورية العربية المتحدة"، لكنه يلح دائما على أن هذا المجتمع وما يصبو إليه من ثورة ثقافية، لابد له من أن يستعين بفلسفة تربية تقوم على "الخبرة"، وهى الكلمة غير المباشرة التى تعنى أن تقوم على فلسفة ديوى !!

وفى فصليه الثانى والثالث، يدور الحديث حول الخبرة التربوية بمفهوم ديوى صريح العبارة، وما جاء فى الفصل الأول عن معانى الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية، إنما هو أيضا تكرار وترديد لأفكار ديوى، وهو يفرد جزءا من هذا الفصل يعنونه ب (ديوى وتعريف الفلسفة) (ص٢٤) .

وأخيرا فلابد من الإشارة إلى رسالة ماجستير على درجة كبيرة من الأهمية فى موضوعنا هذا، تمت تحت إشرافنا بالاشتراك مع الراحل العزيز د. حسان محمد حسان، لتلميذنا زكريا زكريا فايد، حيث كان موضوعها (أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوى فى مصر)، تم إنجازها من تربية عين شمس عام ١٩٩٤.

فمما ورد فيها ما أورده الباحث فى الفصلين الرابع والخامس، حيث تناول البعد النظرى للتأثر: الأساسان المنطقى والمعرفى ليعرض عددا من الأفكار البراجماتية، ثم يعرج على كتابات مصرية ليؤكد ترديدها ما قاله المبراجماتيون، فمن ذلك، فى عهد الثورة، كتاب النجيحى المشار إليه سلفا، ص ١١، ١٧، وفى رسالة موريس أسعد ميخائيل للماجستير عن معنى الحرية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى التربوية، من تربية عين شمس، عام ١٩٦٣، ص ١٠٠، ١٠١، وكتاب صادق سمعان، ص ٨٤، ٨٥، ٨٨، ٨٩، وكذلك مقال لمحمد أحمد الغنام بعنوان (الطريق إلى فلسفتنا التربوية) فى صحيفة التربية، مايو ١٩٦٣، ص ٢٨.

أما عن توظيف المعرفة لصالح المجتمع، فيقرر الباحث أنها وردت فى ١١ مرجعا، نذكر منها، غير ما سبق، كتاب محمد فؤاد جلال (التربية القومية) الذى نشرته مكتبة الآداب، ١٩٥٥، ص ١٨، ٢٣، ٤٠.

وعن ارتباط مصادر ومحتوى الأهداف التربوية بالمجتمع وأفراده، فقد ذهب الباحث إلى أن الأفكار البراجماتية فى هذه القضية وردت فى ٢٤ مرجعا، نذكر منها:

إسماعيل القبانى، دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨، ص ٢٠٣، ٢٨٨، ومقال محمد أحمد بنونة: تطور المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٥٧-٦٠، ومقال محمد الهادى عفيفى، عن المدرسة الثانوية، بصحيفة التربية، نوفمبر ١٩٦١، ص ٧٨-٨٤، ومقال رمزية الغريب: السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال، بصحيفة التربية، مايو ١٩٥٥، ص ٦١-٦٥. وعن الطابع التجريبى الخبرى، يرشد الباحث إلى عدد من المقالات للدمرداش سرحان (إعداد مدرسى العلوم) بصحيفة التربية، مارس ١٩٥٤، ص ٧١، و(الخبرة وآثارها فى شخصية الإنسان وسلوكه) مايو ١٩٥٦، ص ٢١، ٢٢.

وعلى هذا النحو سار الباحث بالنسبة لأفكار براجماتية متعددة كثيرة.

لكن الحق الذى يقال، أن هناك أفكارا لا يمكن القطع بأنها نبت براجماتى بحت، وبالتالى اتهام كل من رددها بأنه متأثر بالبراجماتية، كالقول بالطابع العملى مثلا، والتجريب، والارتباط الواجب بالمجتمع وثقافته. ومن هنا فقد راعينا فى الأجزاء السابقة، ألا نقول بالتأثير والتأثر إلا بناء على اعتراف صريح من الكاتب.

ومما قد يكون غريبا أن كاتب هذه السطور عندما شرع يعــرض علـى مشـرفه الدكتور أبو الفتوح رضوان فصول رسالته للماجستير والتـي كـانت عـن الاتجـاه التجريبي فى الفلسفة المعاصرة وأثره علـى الفكـر والتطبيـق الـتربوى، مختـارا البراجماتية وحدها للتعبير عن تيار مهم من تيارات الفلسفة المعاصرة، كان قد كتـب فصلا عن آثار البراجماتية فى التعليم المصرى، إلا أن المشرف رأى أن يحذف هـذا الفصل !!

خاتمـــــــــــــة

فى نهاية هذه الرحلة الطويلة نؤكد ما بدأنا به فى مقدمة هذا الكتاب، وهى أننـــا، إذا كنا قد استشعرنا غلبة النقد الذى أظهر عددا غير قليل من السلبيات، فليس معنى هـــذا أبدا تشكيكا وتجريحا، ذلك أننا نؤمن إيمانا صادقا بأن زعيــم الثــورة جمـــال عبـــد الناصر من الزعامات النادرة فى تاريخ مصر، وأنه كان يحمل قدرا ضخما لا ينكــر من الإيمان بهذا البلد وبالعروبة وعملا دؤوبا للمصلحة الوطنية والقومية، وأنه يكـــاد يكون فريدا فى ما تمتع به من نزاهة وعفة.

لكن المشكلة الكبرى فى رأينا أن المحصلة النهائية لم تكن إيجابية، ولا ينبغـــى أن نحملها لعبد الناصر وحده على الرغم من قيادته وزعامته للثورة، فمهما أوتى الزعيم من عبقرية وقدرة على المتابعة والإحاطة، إلا أنه لن يستطيع تغطية كـــل الأمـــور واستغراق كل المسائل، وأقصى ما يمكن أن يكون مسئولا عنه هو هـــذا الأسـلوب البوليسى فى إدارة المجتمع، فهو ليس أمرا بسيطا أو شكليا، كما سبق أن بينا وكمـــا سوف نؤكد عليه مرة أخرى.

كذلك فإن اختياره للرجال لم يكن قائما دائما وفى كل الأحوال على معايير الكفـاءة والجدارة، حيث كان الهاجس الأمنى حاكما ومهيمنا، وأبرز ما يكاد أن يكـــون شـــبه إجماع عليه هو اختياره لقيادة القوات المسلحة زميلا وصديقا له لم يكن علـــى قـــدر المسئولية، والذى بدوره اختار أسوأ العناصر لمشاركته القيادة، والجيش بالنسبة لبلـــد ثائر يخوض معارك لا تنتهى ضد الاستعمار والتخلف والرجعية هو عصب القـــوة، والحق بغير قوة تسنده يصبح خيالا ووهما.

وما يرتبط بهذا أيضا ما كانت تقوم به آلة الإعلام والدعاية من التضخيم والتفخيـم لكل ما تقول به القيادة حتى امتلأت العقول بمبالغات كان لها أثرهـــا النفســـى علـــى المستوى القومى العام عندما (فوجئ) الناس بحجم الهزيمة المفزعـــة عـــام ١٩٦٧، حيث كانت العقول والقلوب قد امتلأت بدعاية بعيدة تماما عن الحقيقة.

وبطبيعة الحال، فلا يمكن التغافل عن قوى التربص والاغتيال الخــــارجى التـــى دائما ما تتربص بالحلم القومى، حتى إذا رأته يسير فى طريـــــق التقـــدم والتحقـــق،

جيشت كافة وسائلها الشيطانية كى تجهضه، والتى كانت على أهبة الاستعداد دائما لأن تغتال كل منجز وكل حصيلة للعمل الوطنى وكل خطوة على طريق التحرير.

وكان لكل هذا أثره الحتمى على تفريغ التجربة التعليمية من مضمونها لتصبح باهتة المعنى، ضئيلة النتيجة، على الرغم من هذه الجموع الحاشدة التى تدفقا إلى ومن معاهدج التعليم بمعدلات غير مسبوقة فى تاريخ مصر، وهذا ما تبين لنا عبر فصول عدة، ويمكن، من خلالها أن نشير إلى هذه النتائج (الممثلة) فى الفقرات التالية:

فمن الحقائق المعروفة الآن فى مجال التربية والتعليم أن العملية التعليمية لا يمكن أن تثمر وتؤتى أكلها ما لم تتحرك فى إطار فلسفى واضح المعالم، محدد القسمات، حتى لقد أجمع فلاسفة التربية على أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية ٠٠٠ هذه حقيقة.

والحقيقة الأخرى، أنه ما دام شعار "الثورة" كان مرفوعا، فإن هذا يعنى تغييرا شاملا وسريعا وجذريا، ولا يمكن أن يكون التغيير جذريا وشاملا ما لم يتناول العادات والتقاليد، وما لم يتناول القيم والأعراف البالية المعيقة لمسيرة التقدم والتطوير.

ومن الغريب حقا، أنه فى الوقت الذى كان فيه مثل هذا الأمر واضحا إلى حد فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، لم يكن كذلك فى مجال التعليم الذى هو أحوج من غيره إلى ذلك. صحيح أن المستقرئ للكتب والنشرات والتعليمات والتوجيهات الرسمية وكلمات المسئولين وخططهم سوف يجد الشعارات مرفوعة، وسوف يقرأ الكثير عن الفلسفة الجديدة، والثورة التعليمية ٠٠و ٠٠٠ و ٠٠إلخ، لكنه عندما يتخذ من هذه الشعارات معاييرا لقياس الواقع وتقييمه سوف يصاب بالذهول والدهشة، لأنه سوف يجد أن الأسماء قد وضعت لغير مسمياتها، وأن اللافتات قد علقت فى غير أماكنها، فكانت من ثم بلبلة واضطراب.

والأخطر من ذلك أننا بعد فترة نصدق ما نطلق من شعارات، ونتوهم أن الواقع قد صار بالفعل كما نتمنى ونركن إلى ذلك فنقع فى خطأين فاحشين: أولهما هو عدم التطوير والتجديد، الثانى، عدم إصلاح ما يوجد من أخطاء ومواجهة ما يظهر من مشكلات. مثال ذلك أن نرفع شعار الديموقراطية فى شكلها دون جوهرها ثم نقع

فريسة الوهم بأن المجتمع التعليمى يعيش مناخ الديموقراطيـــة، وقـد يكـون هـذا صحيحا، إذا كان المقصود به صفحات الكتب وعبر الأثير.

وأمثلة الواقع متعددة، مثل ما أشرنا فيما يتصــل بـالتنظيم النقـابى للمعلميـن، واتحادات الطلاب، وقضايا الفصـل التعسـفى والاعتقـال التـى حدثـت لأسـاتذة بالجامعات.

لكن أبرز ما يمكن الإشار إليه، بالإضافة إلى ذلك أن مجانية التعليم، ذلك المبـدأ السامى العظيم، عندما لا تتخذ الاستعدادات اللازمة لتطبيقه، من التزايد المستمر فـى أعداد المدارس والمعلمين، والميزانيات المطلوبة، يمكن أن يتحول إلى سهم يصيـب العمل التعليمى بأفدح الأضرار. ولأن التزايد المشار إليـه لـم يحـدث بـالمعدلات المفروضة، تعددت فترات العمل بالمدارس، وتزايد عدد التلاميذ فى الفصل تدريجيـا وأخذت الأفنية المدرسية تنكمش نتيجة الزحف المستمر للأبنية الجديدة داخـل نفـس المدرسة، إلى غير هذا وذاك من نتائج سلبية، فإذا بالعملية التعليمية تتضـاءل فـى مستواها، وإذا بنا نشهد بدء الزحف نحو الدروس الخصوصية، ويكون الخاسر فـى نهاية الأمر هم أبناء الفقراء !

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد، كنا فى حاجة إلى الفرد المدرب على التفكـير السليم وإلى المجتمع الذى يحكم التفكير السليم فى حركته وتفاعلاته وسـلوكه، فـى ضوء هذه الحاجة، وبالرغم من وضوحها، وقفت المدرسة بعيدا، فلم نجـد التدريـب على التفكير السليم ضمن اهتماماتها وبرامجها وخططها، ومما عقد هذا الموقـف، أن الحياة المدرسية فى دوامة الانشغال بالانتهاء من مقررات معينة يمتحن فيها الطـلاب ليحصلوا على درجة علمية أو شهادة دراسية يكون لها اعتبار يفـوق الكفايـة عنـد الالتحاق بالعمل، قد أكدت أهمية الحفظ والاستظهار، فانزوى الاهتمام بتنميـة قـدرة الطالب على التفكير.

وفى ضوء حاجة المجتمع الجديد إلى الموضوعية بدلا من الذاتيـة، كـان مـن الضرورى أن تتغير العلاقة بين المدرس والطلاب، فالمدرس ليس خالق الحقيقة، ولا مصدر المعرفة. والمعرفة الصحيحة لا تستمد صحتها مـن كونـها صـادرة عـن المدرس، بل على العكس، فإن المدرس يكتسب مكانته فى هذه الناحية من تمكنه مـن المعرفة التى تثبت صحتها وصلاحيتها بالمشاهدة والاختبار. ومع ذلك، فقد اسـتمر المدرس يعتبر أن من واجبه أن يظهر بمظهر العارف بكل شئ حتى ولو أدى به هذا

إلى الإجابة الخاطئة عندما لا تتوافر له المعرفة. ومن ناحية أخرى، فـــإن الطـــلاب اعتادوا على هذا المفهوم عن المدرس بصورة لا تدع للمدرس فرصة كبيرة للتطور.

ومن هنا فقد شاع فى المدرسة أن يقوم المدرس بالعمل بينما الطـــالب " يتفـــرج " عليه أو يسمعه، وحتى المناقشات التى قد تدور فى الفصل أو حتى خارجه، غالبا مـــا تكون استيضاحات يقوم المدرس بالإجابة عليها أو رفضها والانتهاء منها فى أســـرع وقت لاستئناف شرحه (محمد إبراهيم كاظم، مجلة التربية الحديثة، أبريل ١٩٦٨).

وبعـــــــــد ...

إن الإنسان هو فى نهاية الأمر هدف كل تجربة فى الحكم وفى التعليم، وبقدر مـــا تأخذ هذه التجربة بيد الإنسان لتعيد إليه الشعور بالكرامة، وبأن كلمته مسموعة، وبأن له دورا يؤديه فى وطنه، وبأن الحاكمين ومسئولى التعليم يســـتجيبون لمطالبـــه ولا يفرضون عليه رغباتهم، تكون تجربة الحكم وتجربة التعليـــم ناجحـــة. وقـــد كـــانت التجربة الناصرية تؤكد باستمرار أن هذا بالضبط هو نفس ما تسعى وتعمل له، ولكن النتيجة الحقيقية لهذه التجربة جاءت على العكس من هذا الذى أكده الدعـــاة وأجـــهزة الإعلام.

لقد كانت النتيجة الحقيقية هى "تأميم العقل"، مثلما حـــدث مـــن تـــأميم للمنشـــآت الاقتصادية، فأخذ الإنسان المصرى العادى يشعر بأن هناك من يفكر له، وأنه ليـــس فى حاجة إلى التفكير، إلا على سبيل فهم وشرح وترديد وتبرير ما يقال لـــه ويـــذاع ويعلم، وأنه حتى إذا ما فكر، فإن هذا جهد لا طائل منه، ذلك أن الأمـــور لابـــد وأن تسير وفقا لما أراده أصحاب السلطة، فهم فى مقاعدهم على قمة الهرم أقـــدر علـــى الرؤية، وإدراك الخبايا، وفهم العلل والأسباب، وتقدير المصلحة، والتحسب لمـــا قـــد يحدث، من هذه الجيوش من المواطنين التى فى أسفل الهرم، وكان من نتيجـــة هـــذا تعود المواطن السلبية واللامبالاة، وهذا من شأنه أن يصيب عملية بناء الإنسان بأفدح ما يمكن تصوره من أخطار وأخطاء.

المراجـــــــــــع

١- إبراهيم صقر وآخرون: ثورة ٢٣ يوليو، قضايا الحاضر وتحديات المستقبل (ندوة) القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٧

٢- أبو سيف يوسف: وثائق ومواقف من تاريخ اليسار المصرى من ١٩٤١-١٩٥٧، القاهرة، شركة الأمل للطباعة والنشر، ٢٠٠٠

٣- أبو الفتوح رضوان: التاريخ فى مناهج الدراسة بمصر، فى ترجمته لكتاب: هنرى جونسون، تدريس التاريخ، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥

٤- أحمد حسن عبيد: فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

٥- __________: تعليم الكبار عبر العصور، فى: (علم تعليم الكبار)، القاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٧٦.

٦- أحمد طعيمة: شاهد حق، صراع السلطة، القاهرة، د.ن، ١٩٩٩

٧- أحمد حمروش: قصة ثورة ٢٣ يوليو، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، خمسة أجزاء، ١٩٧٧

٨- __________: ثورة يوليو وعقل مصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٥

٩- أحمد عاصم الطنطاوى: إعداد معلم التعليم الفنى فى مصر والعراق، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، طنطا، كلية التربية بجامعة طنطا، ١٩٨٤

١٠- أحمد عبد الله (محرر): الجيش والديموقراطية فى مصر، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩٠

١١- __________: الطلبة والسياسة، القاهرة، دار سينا للنشر، ١٩٩١

١٢- أحمد فؤاد الأهوانى: جون ديوى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر الغربى، ١٩٥٩

١٣- إسماعيل القبانى: مذكرة عن السياسة التعليمية التى يقوم على أساسها تنظيم التعليم العام، ١٩٥٣، على الآلة الكاتب، غير منشورة.

١٤- إسماعيل القبانى: دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.
١٥- ـــــــــــ: التربية عن طريق النشاط القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨
١٦- ـــــــــــ: محاضرات فى الوحدة الثقافية العربية، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٨
١٧- ألان ريتشارد: التطور الزراعى فى مصر، ترجمة أحمد فؤاد سيف النصر، القاهرة، سلسلة كتاب الأهالى، حزب التجمع الوطنى، ١٩٩١
١٨- أسعد عبد الرحمن: الناصرية، ثورة بيروقراطية أم بيروقراطية ثورة، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٧٧
١٩- أمانى عبد القادر الهندى: تطور إعداد معلم التعليم الابتدائى فى جمهورية مصر العربية من ١٩٥٢-١٩٩٧، القاهرة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث والتربوية بجامعة القاهرة، ٢٠٠١
٢٠- أمانى قنديل وآخرون: سياسة التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١
٢١- أمين هويدى: مع عبد الناصر، بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠
٢٢- ـــــــــــ : أضواء على أسباب نكسة ١٩٦٧ وعلى حرب الاستنزاف، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٥
٢٣- ـــــــــــ: ٥٠ عاما من العواصف، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٢.
٢٤- أنور عبد الملك: المجتمع المصرى والجيش، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤
٢٥- تشارلس فرانكل: نظرات فى التعليم الجامعى، ترجمة محمد توفيق رمزى، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٣.
٢٦- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، د.ت
٢٧- توفيق الحكيم: عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
٢٨- ـــــــــــ وثائق فى طريق عودة الوعى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

٢٩- توفيق الحكيم: وآخرون: ملف عبد الناصر بين اليسار المصرى وتوفيق الحكيم، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
٣٠- ثروت عكاشة: مذكرات فى السياسة والثقافة، القاهرة، مكتبة مدبولى، (جزءان)، ١٩٨٧
٣١- جامعة الدول العربية: مشكلات التعليم الجامعى فى البلاد العربية، القاهرة، ١٩٦٤.
٣٢- جامعة القاهرة: تقرير لجنة التعليم الجامعى للرئيس على ماهر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٣
٣٣- جامعة عين شمس: دليل معهد التربية للمعلمين، القاهرة، ١٩٥٤
٣٤- ـــــــــــ: أضواء على الثورة، القاهرة، ١٩٦٣
٣٥- جايل ماير: الولايات المتحدة وثورة يوليو ١٩٥٢، ترجمة عبد الرءوف أحمد عمرو، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨
٣٦- جرجس سلامة: تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣
٣٧- جمال سليم: التنظيمات السرية لثورة ٢٣ يوليو فى عهد جمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٢
٣٨- جمال عبد الناصر: فلسفة الثورة، القاهرة، دار المعارف، د.ت
٣٩- ـــــــــــ: خطب متعددة، فى مناسبات مختلفة.
٤٠- ـــــــــــ: بيان ٣٠ مارس، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات، ١٩٦٨
٤١- جمال العطيفى: آراء فى الشرعية وفى الحرية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠
٤٢- الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع: الاقتصاد المصرى فى ربع قرن ١٩٥٢-١٩٧٧، بحوث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الثالث للاقتصاديين المصريين، القاهرة ٢٣-٢٥مارس ١٩٧٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٣- جمهورية مصر العربية: التعليم العام والخاص، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٧٢.

٤٤- حسان محمد حسان: موقف السلطة المصرية من اتحاد طلاب الجامعات في الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠، في: سعيد إسماعيل على (محرر) الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ج١٤.

٤٥- حسن الفقى: التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر، القاهرة، دار القلم، ١٩٩٧، ط٤

٤٦- حسن همام: تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥.

٤٧- حسنين كروم: سقوط الحكيم، القاهرة، دار مأمون، ١٩٧٦

٤٨- حلمى محمد نهنوش: دراسة حول الحركة الطلابية عام ١٩٦٧-١٩٧١، غير منشورة، جامعة الإسكندرية، المؤتمر الأول لقيادات طلاب مصر، ١٩٧٥.

٤٩- حماده حسنى أحمد محمد: التنظيمات السياسية لثورة يوليو ١٩٥٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، العدد٢٢٠، ٢٠٠٢

٥٠- خالد محيى الدين: ٠٠والآن أتكلم، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٢.

٥١- دسوقى حسين عبد الجليل: الكفاية الخارجية للتعليم الثانوى الصناعى فى مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨١

٥٢- رءوف عباس حامد (تحرير): أربعون عاما على ثورة يوليو، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢

٥٣- ــــــــــــ (تحرير): العلاقات المصرية البريطانية ١٩٥١-١٩٥٤، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٥

٥٤- راشد البراوى: حقيقة الانقلاب الأخير فى مصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٢

٥٥- رفعت العجرودى: دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية، ورقة غير منشورة، اتحاد طلاب جامعة الإسكندرية، ١٩٧٥.
٥٦- رمزى ميخائيل جيد: أزمة الديموقراطية ومأزق الصحافة ٠٠القومية، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٧.
٥٧- رياض منقريوس: الإدارة المدرسية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩
٥٨- زكريا زكريا فايد: أثر البراجماتية على الفكر والتطبيق التربوى في مصر، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٩٤
٥٩- زكى مراد: ثورة يوليو، قضايا فكرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٢
٦٠- زينب محرز: تعليم الفتاة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
٦١- ساطع الحصرى: حولية الثقافة العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، الحولية السادسة، ١٩٦٢.
٦٢- سالم حسن هيكل: تطور التعليم التجارى دون الجامعى في مصر، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٦.
٦٣- سامى جوهر: الصامتون يتكلمون، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٦
٦٤- سعد الدين إبراهيم (محرر): المشروع القومى لثورة يوليو، القاهرة، المكتب العربى للبحث، ١٩٨٤
٦٥- ــــــــــــ وأخرون: مصر والعروبة وثورة يوليو، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢
٦٦- سعيد أحمد سليمان: دراسة تحليلية تقويمية لجهود محو الأمية فى مصر منذ العشرينيات من هذا القرن حتى الآن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩
٦٧- سعيد إسماعيل على: دراسات فى التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢
٦٨- ــــــــــــ وزينب حسن: تجربة ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٣

٦٩- سعيد جميل سليمان: دراسة مقارنة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العامة، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٦٨
٧٠- سليمان حزين: شجرة الجامعة فى مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، ١٩٨٥.
٧١- سهير على الجيار: دراسة تحليلية لتطور التعليم الأساسى فى مصر، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.
٧٢- سيد مرعى: أوراق سياسية، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٨، ثلاثة أجزاء
٧٣- صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢
٧٤- صبحى عطاالله سيف وصلاح الدين محمود فائق: حركة محو الأمية فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، غير منشورة، د.ت.
٧٥- صلاح الدين الحديدى: شاهد على حرب ٦٧، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
٧٦- صلاح عيسى: مثقفون وعسكر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٦
٧٧- ضياء الدين بيبرس: الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٧٦.
٧٨- عادل حمودة: أزمة المثقفين وثورة يوليو، القاهرة، مكتبة مدبولفى، ١٩٨٥
٧٩- عبد الباسط عبد المعطى: الصراع الطبقى فى القرية المصرية، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧
٨٠- عبد الجليل العمرى: ذكريات اقتصادية، وإصلاح المسار الاقتصادى، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦
٨١- عبد السلام إبراهيم حسن فايد: تطور التعليم الابتدائى الأزهرى فى مصر، ١٩٠٨ - ١٩٧٤، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٦.
٨٢- عبد العزيز محمد عيسى: قصة السنة التأهيلية بجامعة الأزهر، القاهرة، المجلس القومى للتعليم، ١٩٧٧.

٨٣- عبد العظيم رمضان: عبد الناصر وأزمة مارس ١٩٥٤، القاهرة، دار روزاليوسف، ١٩٧٦

٨٤- ـــــــــــــ: تحطيم الآلهة، قصة حرب يونية ١٩٦٧، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٥.

٨٥- ـــــــــــــ (تقديم): أوراق يوسف صديق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، ١٩٩٨

٨٦- عبد اللطيف البغدادى: مذكراته، القاهرة، المكتب المصرى الحديث، جزءان، ١٩٧٧

٨٧- عرفات عبد العزيز سليمان: رسالة الأزهر الثقافية فى بعض الدول الإفريقية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢.

٨٨- عزة وهبى: السلطة التشريعية فى النظام السياسى المصرى بعد يوليو ١٩٥٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٣

٨٩- عصام حسونه: ٢٣ يوليو وعبد الناصر، شهادتى، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٠

٩٠- عصمت سيف الدولة: هل كان عبد الناصر ديكتاتورا ؟ بيروت، دار المسيرة، ١٩٨٣

٩١- عطية منصور عبد الصادق: الدور التربوى والاجتماعى للاتحادات الطلابية، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية (بنها)، جامعة الزقازيق، ١٩٨٩.

٩٢- على الجريتلى: التاريخ الاقتصادى للثورة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤

٩٣- على الدين هلال (محرر): الاستقلال الوطنى، القاهرة، المكتب العربى للبحث والنشر، ١٩٨٢

٩٤- علية على على فرج: التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٧٩

٩٥- عواطف رحومة أحمد حسن: دور نقابة المهن التعليمية فى رفع مستوى المعلم فنيا واجتماعيا واقتصاديا، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣

٩٦- عوده بطرس عوده: عبد الناصر والاستعمار العالمى، د٠م، مؤسسة ناصر للثقافة، دار الوحدة، ١٩٧٥

٩٧- عوض توفيق وحسن صبرى: وزراء التعليم فى مصر، القاهرة ن المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٠

٩٨- عوض توفيق: إعداد وتدريب المعلمين منذ عام ١٨٨٢ وحتى الوقت الحالى، دراسة توثيقية، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٥

٩٩- ــــــــــــ: مجانية التعليم من بداية القرن التاسع عشر حتى الآن، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، ١٩٨٤

١٠٠- ــــــــــــ: سياسات إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية من ١٨٧٢-١٩٩٢، رسالة دكتوراه، أسيوط، كلية التربية بجامعة أسيوط، ١٩٩٦

١٠١- غالى شكرى: ثقافتنا بين نعم ولا، بيروت، دار الطليعة ١٩٧٢

١٠٢- ــــــــــــ: المثقفون والسلطة فى مصر، القاهرة، دار أخبار اليوم، ١٩٩١

١٠٣- طارق البشرى: الديموقراطية ونظام يوليو ١٩٥٢-١٩٧٠، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، ديسمبر ١٩٩١

١٠٤- ــــــــــــ: دراسات فى الديموقراطية المصرية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧

١٠٥- ف٠أ٠ لوتسكيفتش: عبد الناصر ومعركة الاستقلال الاقتصادى، ترجمة سلوى أبو سعدة، وواصل بحر، بيروت، دار الكلمة، ١٩٨٠

١٠٦- فتحى خليل: دفاع عن الثقافة العربية، القاهرة، دار الفجر الجديد، ١٩٥٩

١٠٧- فتحى رضوان: ٧٢ شهرا مع عبد الناصر، القاهرة، دار الحرية، ١٩٨٥.

١٠٨- فتحى عبد الفتاح: شيوعيون وناصريون، القاهرة، دار روزاليوسف، ١٩٧٥

١٠٩- فتحى عبد الفتاح: القرية المصرية المعاصرة بين الإصلاح والثـورة ١٩٥٢-١٩٧٠، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٥
١١٠- ــــــــــــــ: الناصرية وتجربة الثورة من أعلـى، المسـألة الزراعيـة، القاهرة، دار الفكر للدراساتوالنشر، ١٩٨٧
١١١- فتحى غانم: معركة بين الدولة والمثقفين، القاهرة، دار أخبار اليـوم، سلسـلة كتاب اليوم، ١٩٧٥
١١٢- فؤاد بسيونى متولى: التعليم الفنى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٩
١١٣- ــــــــــــــ: التعليم العام، تاريخه، تشـريعاته، إصلاحاتـه، خططـه، الإسكندرية، دار المعرفة، ١٩٨٩
١١٤- فؤاد زكريا: عبد الناصر واليسار المصرى، القاهرة، دار روزاليوسف، د.ت
١١٥- فؤاد مرسى: حتمية الحل الاشتراكى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧
١١٦- فؤاد مطر: بصراحة عن عبد الناصر، حوار مـع محمـد حسـنين هيكـل، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
١١٧- كتب قومية (سلسلة): الطريق إلى الديموقراطية، محاضر اللجنة التحضيريـة للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية، القاهرة، المؤسسـة المصريـة العامة للأنباء والتوزيع والنشر، ١٩٦٢
١١٨- كرم شلبى: عشرون يوما هزت مصر، القاهرة، د.ن، ١٩٧٦
١١٩- كلية التربية بجامعة عين شمس: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٥٨/١٩٥٧
١٢٠- ــــــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٣
١٢١- ــــــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٧
١٢٢- ــــــــــــــ: دليل الكلية، القاهرة، ١٩٧١
١٢٣- ــــــــــــــ: تقرير عن سياسة التعليم فى الجمهورية العربيـة المتحـدة بشأن تقرير لجنة القوى العاملة، على الآلة الكاتبة، غير منشور، القاهرة، مايو ١٩٦٦
١٢٤- ــــــــــــــ: المؤتمر النوعى للدراسات التربويـة وإعـداد المعلميـن، المنعقد من ٣-٩فبراير ١٩٦٧.
١٢٥- كلية البنات بجامعة عين شمس، دليل الكلية، القاهرة، ١٩٦٩/٦٨

١٢٦- كمال الدين حسين: منهاج الثورة فى التربية والتعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٥
١٢٧- كوفتونوفيتش، أ٠ف: ثورة الضباط الأحرار فى مصر، ترجمة عزة الخميسى، الثاهرة، كتاب الأهالى، حزب التجمع الوطنى، ديسمبر ١٩٩٠
١٢٨- لجنة العلوم الأساسية: تقرير اللجنة، القاهرة، مطبعة جامعة عين شمس، ١٩٦٣.
١٢٩- لطفى الخولى (محرر): حرب يونيو ١٩٦٧ بعد ٣٠ سنة، القاهرة، مؤسسة الأهرام، ١٩٩٧
١٣٠- لويس عوض: الجامعة والمجتمع الجديد، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، د٠ت
١٣١- ــــــــــــ: أقنعة الناصرية السبعة، بيروت، دار القضايا، ١٩٧٥
١٣٢- ليلى عبد المجيد: حرية الصحافة فى مصر بين التشريع والتطبيق، القاهرة، العربى للنشر والتوزيع، ١٩٨٣
١٣٣- مارلين نصر: التصور القومى العربى فى فكر جمال عبد الناصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١
١٣٤- مايلز كوبلان: لعبة الأمم، ترجمة مروان جبر، بيروت، مكتبة الزيتونة، ١٩٧٠
١٣٥- محسن محمد: سقط النظام فى ٤ ايام، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٢
١٣٦- ــــــــــــ: مصر والسودان، الانفصال، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٤
١٣٧- محمد إبراهيم عطوة: مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة فى محافظة الدقهلية، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣
١٣٨- محمد أبو الإسعاد: تطور نقابة المعلمين المصريين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣.
١٣٩- ــــــــــــ: مجانية التعليم، القاهرة، د٠ن، ١٩٧٩
١٤٠- محمد جمال صقر: الاشتراكية والتربية، القاهرة، دار الكاتب العربى، د٠ت

١٤١- محمد حسنين هيكل: لمصر ٠٠لا لعبد الناصر، القاهرة، د٠ن، ١٩٧٦
١٤٢- ــــــــــــ: عبد الناصر والعالم، بيروت، دار النهار، ١٩٧٢
١٤٣- ــــــــــــ: أزمة المثقفين، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتوزيع، ١٩٦١
١٤٤- ــــــــــــ: قصة السويس، بيروت، شركات المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٢
١٤٥- ــــــــــــ: بين الصحافة والسياسة، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٨٤
١٤٦- محمد حمدى النشار: هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطور التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠.
١٤٧- محمد خليفة بركات (إشراف): مؤتمر المشروعات التربوية لمناطق القاهرة الثلاث والجيزة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، إدارة البحوث الفنية والمشروعات، ١٩٦٠
١٤٨- محمد خيرى حربى وزينب محرز: نظام التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم المركزية، القاهرة، ١٩٦١
١٤٩- ــــــــــــ: المرشد فى نظم التعليم بالإقليم المصرى، القاهرة، وزارة التربية والتعليم المركزية، ١٩٥٩
١٥٠- محمد خيرى حربى والسيد محمد العزاوى: تطور التربية والتعليم فى إقليم مصر فى القرن العشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٨
١٥١- محمد رشاد: سرى جدا، من ملفات اللجنة العليا لتصفية الإقطاع، القاهرة، دار التعاون، ١٩٧٧
١٥٢- محمد السيد سليم: التحليل السياسى الناصرى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣
١٥٣- محمد سيف الدين فهمى، وسليمان نسيم: مبادئ التربية الصناعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧.
١٥٤- محمد عبد السلام: سنوات عصيبة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٥

١٥٥- محمد على العريان وآخرون: مفاهيم جديدة للتربية، الإسكندرية، د.ت
١٥٦- محمد لبيب النجيحى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٣
١٥٧- محمد محمد سكران: الحرية الأكاديمية فى ضوء وظائف التعليم الجامعى فى مصر، القاهرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.
١٥٨- محمد محمود رضوان: محاضرات فى فلسفة التربية، القاهرة، الإسكندرية، مطبعة رويال، ج١، ١٩٥٣-١٩٥٤
١٥٩- محمد نجيب: كلمتى للتاريخ، د.م، د.ن، د.ت
١٦٠- محمود أمين العالم: معارك فكرية، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، ١٩٦٥
١٦١- محمود بسيونى: الفن وتنمية السلوك الاشتراكى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة إقرأ، ١٩٦٣
١٦٢- محمود عبد الفضيل: التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصر (١٩٥٢-١٩٧٠)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨
١٦٣- ـــــــــــ: الاقتصاد المصرى بين التخطيط المركزى والانفتاح الاقتصادى، بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٠
١٦٤- محمود فوزى: حرب السويس ١٩٥٦، ترجمة مختار الجمال، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦.
١٦٥- ممتاز نصار: معركة العدالة فى مصر، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤
١٦٦- المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية: تقرير الميثاق، ٣٠يونيو ١٩٦٢، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٥.
١٦٧- مى شهاب: تطور البحث التربوى فى مصر، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٤.

١٦٨- نبيل عبد الخالق متولى: البحث التربوى فى مصر وأثره فى تطوير التعليم الثانوى فى الفترة من عام ١٩٢٣ إلى عام ١٩٨١، رسالة دكتوراه، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٩٣.
١٦٩- نجلاء أبو عز الدين: عبد الناصر والعرب، ترجمة يوسف الصباغ، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨١
١٧٠- نزيه نصيف الأيوبى: سياسة التعليم فى مصر، دراسة سياسية وإدارية، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٧٨
١٧١- نوال عبد العزيز مهدى: دراسات فى تاريخ العلاقات المصرية السودانية، القاهرة، دار الأنصار، ١٩٨٢
١٧٢- هشام السلامونى: الجيل الذى واجه عبد الناصر والسادات، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٩
١٧٣- همام بدراوى زيدان: دراسة تقويمية لخريجى المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الخمس، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨٣
١٧٤- وائل عثمان: أسرار الحركة الطلابية، القاهرة، مطابع مدكور، ١٩٧٥
١٧٥- وحيد رأفت: فصول من ثورة يوليو، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٨
١٧٦- وزارة الأوقاف وشئون الأزهر: الأزهر، تاريخه وتطوره، القاهرة، ١٩٦٤
١٧٧- وزارة التربية والتعليم: التربية والتعليم فى ٥ سنوات، القاهرة، ١٩٥٧
١٧٨- ـــــــــــــ: الإحصاءات الإدارية، القاهرة، إدارة الإحصاء، ١٩٥٨
١٧٩- ـــــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٥٨/١٩٥٩، إدارة الإحصاء، ١٩٥٩
١٨٠- ـــــــــــــ: مؤتمر المدارس النموذجية، مكتب المستشار الفنى، ١٩٥٩/١٩٦٠.
١٨١- وزارة التربية والتعليم المركزية: سياسة التربية والتعليم فىالجمهورية العربية المتحدة، القاهرة، ديسمبر ١٩٦٠ .
١٨٢- وزارة التربية والتعليم: المفكرة الإحصائية ١٩٦٠-١٩٦١، إدارة الإحصاء، ١٩٦١ .

١٨٣- وزارة التربية والتعليم: التقرير السنوى للإدارة العامة للبحوث الفنية، القـاهرة، ١٩٦١/١٩٦٠ .
١٨٤- ــــــــــــ: قرارات لجنـــة الوكـــلاء فـــى شـــئون التربيـــة والتعليـــم ١٩٦٢/١٩٦١، القاهرة ١٩٦٢ .
١٨٥- ــــــــــــ: أهداف التعليم الفنى، القاهرة، ١٩٦٤ .
١٨٦- ــــــــــــ: دراسات وبحوث إحصائيـــة، القـــاهرة، إدارة الإحصـــاء، ١٩٦٥
١٨٧- ــــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٦٧/٦٦، القاهرة، إدارة الإحصـــاء، ١٩٦٧ .
١٨٨- ــــــــــــ:، خطة محو الأمية وتعليمي الكبار، القاهرة، الإدارة العامـــة للتربية الأساسية، ١٩٦٥ .
١٨٩- ــــــــــــ: المفكرة الإحصائية ١٩٦٨/١٩٦٧، القاهرة، الإدارة العامـــة للإحصاء، ١٩٦٨ .
١٩٠- ــــــــــــ: نشرة عامة رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩ بتاريخ ١٩٦٩/٧/٧
١٩١- ــــــــــــ: مسار جديد لتجربة محو الأمية فى مصر، القـــاهرة، الإدارة العامة لتعليم الكبار، ١٩٧٤ .
١٩٢- وزارة التعليم العـــالى: تقريـــر لجنـــة الدراســـات الإنســـانية والاجتماعيـــة، ١٩٦٣/١١/٧١ .
١٩٣- ــــــــــــ: التعليم العالى، مشكلاته، وأسس تخطيطه، القـــاهرة، ١٩٦٣
١٩٤- ــــــــــــ: التعليم العالى فى ١٢ سنة، القاهرة، ١٩٦٤ .
١٩٥- ــــــــــــ: مشروع قانون الجامعات، مكتب الوزير، القاهرة، فـــبراير ١٩٦٧.

وبالإضافة إلى هذه المراجع، فقد تم الرجوع إلى المجموعات التالية مما صـــدر خلال الفترة من ١٩٥٢-١٩٧٠:

- مجموعة من القوانين والقرارات الوزارية الخاصة بالتعليم.

- أعداد متفرقة من صحيفة التربية، القاهرة، تصدر عن رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.
- أعداد متفرقة من مجلة التربية الحديثة، التي صدرت عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة الرائد، التي صدرت عن نقابة المهن التعليمية بالقاهرة.
- أعداد متفرقة من مجلة مرآة العلوم الاجتماعية، القاهرة، والتي كانت تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية.
- أعداد متفرقة من صحف: الأهرام – الجمهورية – المساء

المحتويـــــات